

TAMPEREEN YLIOPISTO

Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin kehittymisen kenttänä

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

MOONA KLEMOLA & HETA YLI-PANULA

Huhtikuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

MOONA KLEMOLA & HETA YLI-PANULA: Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin kehittymisen kenttänä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 106 sivua, 6 liitesivua

Huhtikuu 2018

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena ammatillisen identiteetin kehittymisen kenttänä Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutus opiskelijoiden näkökulmasta näyttäytyy. Tutkimuksessa kysyttiin, millaisia ammatillisen identiteetin muotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä opiskelijat kuvaavat ja kuinka he katsovat näiden tekijöiden vaikuttaneen ammatillisen identiteettinsä kehittymiseen opintojen aikana.

Tutkimus kiinnittyy sosiaalisen konstruktionismin ajatuksiin tiedon ja todellisuuden sosiaalisesti rakentuneesta luonteesta ja hermeneutiikan näkemykseen kielen merkityksestä tässä prosessissa. Tutkimusaineiston hankinnassa hyödynnettiin fokusryhmämenetelmää ja kevään 2017 aikana järjestettyihin kolmeen fokusryhmään osallistui yhteensä viisitoista maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa. Litteroitu aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen perusteella opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymiseen luokanopettajakoulutuksen aikana vaikuttavat henkilökohtainen opintoihin suuntautuminen, reflektiivinen ajattelu, oppimisyhteisö ja oppimisympäristö. Näiden neljän tekijän sisältö jakautui analyysin perusteella yhteensä seitsemään osatekijään, joihin liitettiin aineistossa sekä positiivisia että negatiivisia identiteettikehityksen mahdollisuuksia. Kaikista vaikutuksista ei keskusteluissa oltu yksimielisiä, eikä yksimielisyyteen pyrkiminen ollut keskustelujen tavoitteena.

Tutkimuksessa havaittiin opiskelijoille olevan tärkeää, että he voivat itse vaikuttaa opintoihinsa ja tehdä ratkaisuja kiinnostuksenkohteidensa mukaan. Lisäksi havaittiin, että vertaisryhmä on opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen kannalta erityisen merkityksellinen osatekijä. Tutkimuksen mukaan joillekin opiskelijoista luokanopettajakoulutuksen strukturoitu rakenne toimii ammatillista kehittymistä rajoittavana tekijänä, kun taas osa ei koe sen haittaavan itsenäisten valintojen tekemistä opinnoissa. Opiskelumuuotojen osalta korostuivat lähiopetuksen rooli ja keskustelemaan pienryhmäopiskelun mahdollisuudet. Myös koulutuksen ilmapiiri osoittautui ammatillisen identiteetin kehityksen kannalta tärkeäksi. Ilmapiiriä kuvattiin sallivaksi, kannustavaksi ja yhteistyötä painottavaksi, mutta samanaikaisesti koulutuksen opiskelukulttuuria leimaavan suorituskeskeisyyden katsottiin tuottavan haasteita identiteettityölle. Lisäksi ammatillisen identiteetin kehittymistä edistävä reflektio jää opiskelijoille tarkoitukseltaan ja merkitykseltään opintojen yhteydessä epäselväksi.

Tutkimuksen perusteella opiskelijoiden johdattelu kokonaisvaltaisen ammatillisen kasvun ja omakohtaisen identiteettityön äärelle ei ole keskeinen osa luokanopettajakoulutusta. Olisi tärkeää, että ammatillisen identiteetin tematiikka muodostaisi opettajankoulutuksessa jatkumon, eikä identiteettiä tukeva pohdinta jäisi irrallisesti tai opiskelijan omalle vastuulle. Olisi myös tärkeää osoittaa opiskelijoille ammatillisen identiteetin kehittymisen merkitys. Tämä voisi auttaa opiskelijaa löytämään koulutuksen mahdollisuuksia ja merkityksiä ja suuntaamaan huomiota opetustyössä tarvittavien tietojen ja taitojen omaksumisen lisäksi myös ammatillisuuden sisäiseen kehittymiseen.

Avainsanat: luokanopettajakoulutus, ammatti-identiteetti, ammatillinen kehitys, fokusryhmä, sisällönanalyysi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	OPETTAJUUS AMMATTINA	10
2.1	LUOKANOPETTAJAKOULUTUS	10
2.1.1	<i>Luokanopettajakoulutukseen hakeminen ja valikoituminen</i>	<i>11</i>
2.1.2	<i>Luokanopettajakoulutuksen rakenne ja sisältö.....</i>	<i>13</i>
2.2	SUOMALAINEN OPETTAJUUS EILEN JA TÄNÄÄN	14
2.2.1	<i>Mallikansalaisesta kilpailukyvyyn moottoriksi</i>	<i>15</i>
2.2.2	<i>Opettajan työn vapaus ja vaativuus.....</i>	<i>16</i>
2.2.3	<i>Hyvä opettaja on itsensä tunteva opettaja</i>	<i>19</i>
3	OPETTAJUUS – ELÄMÄNMITTAINEN IDENTITEETTIPROJEKTI.....	22
3.1	IDENTITEETTI KÄSITTEENÄ	23
3.1.1	<i>Identiteetti sosiaalisen ja yksilöllisen suhteena</i>	<i>24</i>
3.1.2	<i>Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen ja identiteetti</i>	<i>25</i>
3.2	OPETTAJAN AMMATILLINEN IDENTITEETTI	27
3.2.1	<i>Opettajan ammatillisen identiteetin rakentuminen.....</i>	<i>30</i>
3.2.2	<i>Ammatillinen identiteetti tässä tutkimuksessa</i>	<i>32</i>
3.3	OPETTAJAKSI OPISKELEVIEN AMMATILLINEN IDENTITEETTI	34
3.3.1	<i>Kokemukset ennen koulutusta ja sen aikana</i>	<i>35</i>
3.3.2	<i>Opettajankoulutuksen oppimisyhteisö</i>	<i>36</i>
3.3.3	<i>Luokanopettajakoulutus oppimisympäristönä.....</i>	<i>38</i>
3.3.4	<i>Reflektio – ammatillisen identiteetin liima.....</i>	<i>39</i>
4	METODOLOGISET KIINNEKOHDAT JA TUTKIMUKSEN ETENEMINEN.....	42
4.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	42
4.2	LAADULLINEN TUTKIMUS JA HERMENEUTTINEN TUTKIMUSOTE	43
4.3	FOKUSRYHMÄ	44
4.3.1	<i>Menetelmän valinta ja soveltuvuus.....</i>	<i>45</i>
4.3.2	<i>Menetelmän käyttö</i>	<i>46</i>
4.4	TUTKIMUSAINEISTO	48
4.5	ANALYYSIMENETELMÄ	50
4.5.1	<i>Raakahavainnot ja redusointi</i>	<i>51</i>
4.5.2	<i>Teemoittelu ja abstrahointi</i>	<i>52</i>
5	TUTKIMUSTULOKSET.....	55
5.1	HENKILÖKOHTAINEN OPINTOIHIIN SUUNTAUTUMINEN	55
5.1.1	<i>Orientaatio.....</i>	<i>56</i>
5.1.2	<i>Opintoihin liittyvät valinnat.....</i>	<i>57</i>
5.2	OPPIMISYHTEISÖ	58
5.2.1	<i>Vertaisryhmä.....</i>	<i>59</i>
5.2.2	<i>Opettajankouluttajat.....</i>	<i>62</i>
5.2.3	<i>Oppimisyhteisön ilmapiiri.....</i>	<i>64</i>
5.3	OPPIMISYMPÄRISTÖ	66
5.3.1	<i>Opiskelumuodot.....</i>	<i>66</i>
5.3.2	<i>Opintojen rakenne</i>	<i>70</i>
5.4	REFLEKTIO LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSESSA	72

6	JOHTOPÄÄTÖKSET, POHDINTA JA TUTKIMUSPROSESSIN ARVIOINTI	74
6.1	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	74
6.1.1	<i>Millaisia ongelmia liittyy luokanopettajakoulutukseen ”samanhenkisten” yhteisönä?</i>	<i>75</i>
6.1.2	<i>Kuinka putkimaisessa massakoulutuksessa voidaan ohjata opiskelijaa yksilönä?</i>	<i>77</i>
6.1.3	<i>Kuinka luoda ammatillista kasvua kokonaisvaltaisesti tukevia sisältöjä luokanopettajakoulutukseen? ...</i>	<i>79</i>
6.1.4	<i>Miksi nykyistä opiskelukulttuuria leimaa suorituskeskeisyys?</i>	<i>82</i>
6.1.5	<i>Kuinka reflektio voisi nykyistä paremmin toimia ammatillisen kasvun työkaluna?</i>	<i>84</i>
6.1.6	<i>Lopuksi</i>	<i>87</i>
6.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI JA TUTKIMUSETIIKKA.....	88
6.2.1	<i>Tutkimusaihe</i>	<i>89</i>
6.2.2	<i>Tutkimuksen aineisto ja menetelmät</i>	<i>90</i>
6.2.3	<i>Kokonaisuuden arviointi.....</i>	<i>92</i>
6.2.4	<i>Tutkimuseettiset kysymykset.....</i>	<i>94</i>
	LÄHTEET.....	97
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Luokanopettajakoulutuksesta löytyy valmistumisen kynnyksellä olevia opiskelijoita, joilta kukaan ei ole koskaan kysynyt, millaisiksi opettajiksi he haluaisivat tulla.

Tämä on provosoiva ja hätkähdyttävä ajatus, jota sekä omat kokemuksemme opiskelijoina että tulkintamme tämän tutkimuksen aineistosta vahvistavat. Tuntuu itsestään selvältä, että opettajankoulutuksessa tulisi pohtia opettajan työtä identiteetin näkökulmasta ja haastaa opiskelijoita pohtimaan omaa opettajuuttaan. Jokainen opettajan ammatissa toimiva on tahtomattaankin arvo- ja moraalikasvattaja ja tämän ulottuvuuden ymmärtäminen on ammatissa toimimisen kannalta äärimmäisen tärkeää (Tirri 2008, 190). Opettaja myös työskentelee tietoisesti tai tiedostamattaan aina johonkin arvopohjaan, ihmiskäsitykseen ja kasvatustavoihin kiinnittyen. Näitä määritellään opetussuunnitelmissa, mutta myös opettajan oma ajattelu näkyy hänen toiminnassaan ja valinnoissaan. Suomessa opettajien ammattitaitoon luotetaan ja heillä on melko suuri vapaus valita käyttämänsä opetusmenetelmät, -materiaalit ja työskentelytavat, jolloin työssä on mahdollista ilmaista ammatillisuuttaan eri tavoin. Näin ollen ei ole vain yhtä oikeaa ja hyvää tapaa toimia opettajana. Millainen merkitys siis on opettajan omalla ammatillisella identiteetillä?

Ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan ihmisen suhdetta työhönsä, itseensä työntekijänä sekä muihin samaa työtä tekeviin. Sen rakentuminen on henkilökohtainen ja yksilöllinen prosessi, jossa myös yhteisöllä ja sosiaalisella kanssakäymisellä on keskeinen merkitys ja vaikutus. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006.) Tämän prosessin aikana sekä omien että yhteisön kollektiivisten uskomusten, arvojen ja käsitysten kriittinen tarkastelu on tarpeen. Ammatillisen identiteetin kannalta tulisi pohtia myös sitä, millainen toimija itse on osana opettajien ammattikuntaa ja millaisia odotuksia ja toiveita työhön tulevaisuudessa liittyy. Luokanopettajakoulutuksen kannalta tämä tarkoittaa, että olisi tärkeää tarkastella kokonaisvaltaisesti sitä, millaiseksi opettajaksi opiskelija haluaa kasvaa. Tämä ei tarkoita, että tuo kasvu tulisi täyteen mittaansa opettajankoulutuksen aikana, vaan koulutuksen aikana rakentunut kuva itsestä opettajana on se, minkä pohjalta valmistumisen jälkeen lähdetään työelämään. Opintojen ja työkokemuksen myötä ymmärrys opetuksesta, kasvatuksesta ja opettajuudesta voi muuttua, syventyä ja kehittyä ammatilliseksi toimijuudeksi. Uskomme että

ammattillista identiteettiään jo koulutuksen aikana tarkastellut opettaja on työelämään siirtyessään vankemmalla pohjalla. Tieto kehittyvästä opettajaidentiteetistä voi myös toimia opettajan työssä jaksamisen tukena uran alkuvaiheessa (Stenberg, Karlsson, Pitkäniemi & Maaranen 2014, 216). Ammatillinen itsetuntemus, omat arvot, uskomukset ja kokemukset yhdessä ammatissa tarvittavien tietojen ja taitojen kanssa muodostavat yhdessä maaperän, jolla yksilö työelämän muutosten keskellä seisoo. Tuo maaperä ei ole luonteeltaan muuttumaton, vaan dynaaminen ja se muokkautuu ja elää yhdessä ihmisen ja tämän ympäristön kanssa. Usein vasta valmistuneella opettajalla onkin vastassaan erinäköinen työelämä, kuin hän on opintojensa aikana kuvitellut.

Eteläpelto (2007) pitää identiteetin käsitettä ja siihen tänä päivänä kohdistuvaa akateemista ja arkipäiväistä kiinnostusta keinona pyrkiä ymmärtämään yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksia yksilöihin. Identiteettikysymykset nousevat esille silloin, kun identiteettiin liittyy ongelmia, kuten identiteetin puuttuminen, sen hauraus tai haavoittuvaisuus. Kyse on siitä, ettei yksilön tai yhteisön itsensä ja ominaislaatuensa tunteminen ja näkyväksi tekeminen ole onnistunut. (Eteläpelto 2007, 93.) Opettajien ammatillista identiteettiä tarkasteleva tutkimus on tärkeää, jotta voisimme ymmärtää opetustyötä ja sitä, millaista on toimia opettajana erilaisissa konteksteissa eri aikoina. Lisäksi tutkimuksen avulla saadaan tietoa opettajien ammatillisen elämän olennaisista näkökohdista, kuten uraan liittyvästä päätöksenteosta, motivaatiosta, työtyytyväisyydestä, tunteista ja sitoutumisesta työhön. (Day & Kington 2008, 9; Hong 2010, 1531.)

Opettajan työnkuvaa ovat viime vuosina muuttaneet tiedon lisääntyminen ja digitalisoituminen sekä uuteen opetussuunnitelmaan siirtyminen. Vaikka vaikuttaa siltä, että opettajan ammatin julkisuuskuva on Suomessa yhä varsin myönteinen (Vuorikoski & Räisänen 2010, 73), julkisessa keskustelussa huomiota ovat saaneet myös ammattiin liittyvät negatiiviset puolet, kuten kurinpidon ongelmat ja opettajien työssä uupuminen. Alan haasteet nousivat esiin myös Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n tekemässä opettajien työolobarometrissa, jonka mukaan opetusalan muutosten myötä lisääntynyt työmäärä ja stressi, rakennusten sisäilmaongelmat sekä töiden epätasainen jakautuminen kuormittavat opettajia ja vaikuttavat työssä jaksamiseen. (OAJ 2016.) Nopea teknologinen kehitys, kulttuurinen ja sosiaalinen muutos sekä muutosten arvaamattomuus tulevaisuudessa ovat osoitus siitä, etteivät opetusalan ammattilaiset voi luottaa vain mekaanisiin ja teknisiin ratkaisuihin työssään, eivätkä nojata ainoastaan vakiintuneisiin traditioihin, standardeihin ja käytänteisiin. Laurialan (2000) mukaan opettajan ammatillista käytäntöä voidaan ennemminkin luonnehtia toiminnaksi, joka vaatii viisautta ja arviointia monirakenteisissa, ainutlaatuisissa ja epävarmoissa tilanteissa. Näihin tilanteisiin liittyy ristiriitaisia arvoja ja eettisiä näkökantoja. Näin

ollen teoreettisen ja teknisen tiedon lisäksi opettaja tarvitsee työssään “reflektiivistä ja käytännöllistä tietoa, laaja-alaista kompetenssia ja eettistä herkkyyttä”. (Lauriala 2000, 89.) Henkilökohtaisen kasvatusorientaationsa avulla opettaja pystyy toimimaan kasvattajana monenlaisten ristipaineiden keskellä (Kari & Heikkinen 2001, 42).

Työelämälle ja nykymaailmalle ylipäättään tyypillisen muuntuvuuden haasteisiin ei voida vastata tietyllä koulutuksella, vaan opettajien on omaksuttava työorientaatio, johon kuuluu jatkuva itsensä kehittäminen (Rajakaltio & Syrjäläinen 2010, 222). Kehittymisen paineet ja haasteet taas on helpompi vastaanottaa ja käsitellä, mikäli opettaja tuntee itsensä ja tunnistaa ammatillisen ajattelunsa taustalla vaikuttavat asiat niin työskentely-ympäristössään, ympäröivässä yhteiskunnassa kuin omassa elämänhistoriassaan. Näin hän ei ole ulkoapäin tulevien vaatimusten vietävissä, vaan kykenee itsenäiseen kriittiseen ajatteluun ja päätöksentekoon. Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski (2005) painottavat, että opettajankoulutuksen tulisi kyetä synnyttämään opiskelijoissa juuri luottamusta oman kriittisen ajattelun suhteen.

Opettajankoulutukseen tullessaan opiskelijalla on jo käsityksiä opettajuudesta, opettajan työstä sekä itsestään tulevana opettajana ja nämä vaikuttavat monin tavoin opiskelijan ammatilliseen kehittymiseen (esim. Lauriala 2000; Hong 2010; Izadinia 2013; Stenberg ym. 2014). Nämä käsitykset ja uskomukset opettajuudesta saattavat pohjautua esimerkiksi omiin kouluaikaisiin muistoihin hyvistä tai huonoista opettajista. Opettajankoulutuksessa tulisi aiempien tutkimusten perusteella tunnistaa ja huomioida entistä paremmin opiskelijoiden aiemmat kokemukset ja osaaminen (Izadinia 2013, 704). Heti opintojen alkuvaiheessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, kuinka opiskelijat asemoivat itsensä opettajina ja millaisia käsityksiä heillä on opettajuudesta (Stenberg ym. 2014, 214–215). Lisäksi koulutuksessa tulisi etsiä keinoja murtaa opiskelijoilla mahdollisesti olevia vanhoja oppimisen ja opettamisen malleja (Lauriala 2000, 90–91). Tätä varten koulutuksessa tulisi olla riittävästi mahdollisuuksia opiskelijoiden omien arvojen ja uskomusten tarkastelulle (Stenberg 2011; Stenberg ym. 2014). Mikä työssä on tärkeää ja olennaista? Millaisia arvoja opettajana toimiessaan ilmentää ja välittää? Millainen rooli itsellä opettajana on osana koulun oppimisyhteisöä ja laajempaa yhteiskunnallista kehystä?

Tässä tutkimuksessa perehdymme siihen, millaisia mahdollisuuksia luokanopettajakoulutus tarjoaa ammatillisen identiteetin kehittymiselle opiskelijoiden näkökulmasta. Kysymme, millaisia opettajan ammatillisen identiteetin muotoutumiseen koulutuksen aikana vaikuttavia tekijöitä opiskelijat kuvaavat ja kuinka he kuvaavat näiden tekijöiden vaikuttaneen ammatilliseen

kehittymiseensä. Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen maisterivaiheen opiskelijat osallistuivat järjestämiimme fokusryhmäkeskusteluihin, joiden antia tarkastelimme laadullisella otteella sisällönanalyysin välinein. Tutkimuksemme kiinnittyy sosiaalisen konstruktionismin ajatuksiin tiedon ja todellisuuden sosiaalisesti rakentuneesta luonteesta ja toisaalta hermeneutiikan näkemykseen kielen merkityksestä tässä prosessissa. Vaikka tutkimuksen tuottama kuva luokanopettajakoulutuksesta on sidoksissa niihin paikallisiin ja ajallisiin olosuhteisiin, joissa sitä on tuotettu, uskomme sen tarjoavan kiinnostavan ikkunan siihen, millaisena opettajaksi kasvamisen ja kehittymisen kenttänä luokanopettajakoulutus opiskelijoille näyttäytyy.

Tutkimusraporttimme etenee opettajan työn ja sen yhteiskunnallisen kontekstin hahmottelusta sekä luokanopettajakoulutuksen yleisen tason kuvauksesta identiteetin käsitteeseen. Pohdimme identiteettiä aluksi postmodernin ajan näkökulmasta ja siirrymme tämän jälkeen varsinaiseen ammatillisen identiteetin tarkasteluun. Käsitlemme opettajan ammatillista identiteettiä yksilöllisesti ja yhteisöllisesti rakentuvana ilmiönä, jonka yksiselitteinen määrittely on haasteellinen tehtävä. Pyrimme kuitenkin selventämään lukijalle, mitä tämän tutkimuksen kontekstissa ymmärrämme ammatillisella identiteetillä, ennen kuin siirrymme tarkastelemaan aiempien tutkimusten valossa opettajaksi opiskelevien ammatillisen identiteetin kehittymistä.

Tutkimuksen empiirinen osa alkaa tutkimuksen metodologisten kiinnekohtien määrittelyllä ja fokusryhmämenetelmän kuvauksella. Tämän jälkeen esittelemme aineiston ja kuvaamme analyysiprosessin vaiheittaista etenemistä. Sisällönanalyysin havainnoista ja tulkinnoista koostettu taulukko on tutkimusraportin liitteenä. Esitämme keskeiset tulokset raportin viidennessä luvussa ja syvennymme niiden pohdintaan tätä seuraavassa osiossa, jonka yhteydessä esitämme myös joitakin aihepiiriin jatkotutkimusta koskevia ajatuksia. Lopuksi tarkastelemme tutkimuksen luotettavuutta ja tuomme esille tutkimuksen eettisiin kysymyksiin liittyviä huomioita.

Tutkimustieto opiskelijoiden ammatillisesta identiteetistä voi auttaa opettajankouluttajia ymmärtämään paremmin identiteetin kehittymisen prosessia opettajankoulutuksen aikana sekä sitä, mikä tuohon kehitykseen positiivisessa tai negatiivisessa mielessä vaikuttaa. Tämä puolestaan on koulutuksen suunnittelun kannalta merkittävä tekijä, mikäli koulutusta halutaan kehittää opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukemisen näkökulmasta. Opettajaksi opiskelevia tieto identiteetin kehityksestä taas auttaa tiedostamaan ammatillisen identiteetin merkityksen sekä sen, mitä opettajaidentiteetin kehittämällä tarkoitetaan ja mikä tähän kehitykseen vaikuttaa. Tieto voi myös auttaa opiskelijoita ymmärtämään identiteetissä tapahtuvia muutoksia eri olosuhteissa.

(Izadinia 2013, 695–696.) Toivomme tämän tutkimuksen osaltaan toimivan puheenvuorona ammatillisen identiteetin merkityksestä sekä tarjoavan näkökulmia luokanopettajakoulutuksen kehittämistyöhön.

2 OPETTAJUUS AMMATTINA

Tässä luvussa kuvaamme suomalaisen luokanopettajakoulutuksen yleispiirteitä, hakuprosessia, rakennetta ja sisältöjä. Tarkastelemme myös suomalaista opettajan työtä tänä päivänä hallinnan, autonomian ja hyvän opettajuuden näkökulmasta. Luvun tarkoituksena on hahmotella sitä, millaisissa olosuhteissa ja millaista taustaa vasten opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu. Suomalaisesta opettajuudesta puhutaan maailmalla erinomaisiin oppimistuloksiin ja laadukkaaseen koulutukseen liittyen. Suomessa opettajankoulutus näyttäytyy edelleen kiinnostavana vaihtoehtona, suomalaiset opettajat pysyvät verrattain hyvin ammatissaan ja alan vaihtaminen tai siltä kokonaan jättäytyminen on esimerkiksi Yhdysvaltoihin verrattuna vähäistä. Yhtenä syynä opettajan työn vetovoimaisuudelle voidaan tarkastella suomalaisten opettajien koulutusjärjestelmää, mutta myös sillä, millaisena opettajan ammatti ja sen arvokkuus ja vaikuttavuus näyttäytyvät, on vaikutusta alan suosioon. (Niemi 2010, 28–29.) Suomalaisessa yhteiskunnassa myös luotetaan siihen, että opettajankoulutus todella on laadukasta ja tuottaa alalle asiantuntijoita (Niemi 2010, 46). Koulutus erottelee koulutuksen saaneet päteviksi ja täysivaltaisiksi toimijoiksi, jotka ovat oikeutettuja epäpäteviä parempaan palkkaan sekä opettajan statukseen (Rantala, Salminen & Sännti 2010, 68).

2.1 Luokanopettajakoulutus

Luokanopettajakoulutus Suomessa on kansainvälinen poikkeus, koska viisivuotinen maisteriksi kouluttautuminen tapahtuu yliopistossa kasvatustieteiden pääaineessa (Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2013, 433). Suomi eroaa kansainvälisesti vertailtuna myös opettajien kelpoisuusvaatimusten suhteen, jotka ovat varsin korkeat: esimerkiksi Euroopassa luokanopettajana voi useimmiten toimia kandidaattitason tutkinnolla. Lisäksi Suomessa opettajankoulutusta säännellään varsin väljästi ja esimerkiksi opetusharjoittelusta opettajankoulutuslaitokset saavat päättää itse. Myös suomalaisten opettajaopiskelijoiden valintajärjestelmä on soveltuvuuden huomioimisen suhteen poikkeus verrattuna moniin Euroopan maihin. Sen sijaan työelämään siirtyvien uusien opettajien tuki ja perehdytys ovat Suomessa varsin vähäistä verrattuna muihin maihin, joissa on käytössä

induktio-ohjelmia, mentoroinnin järjestelmiä ja kansallisia suosituksia opettajan uran alkuvaiheen tukemiseksi. (Mahlamäki-Kultanen ym. 2014, 14.)

Luokanopettajaksi voi opiskella lukiokoulutuksen tai ammattitutkinnon pohjalta Jyväskylässä, Oulussa, Tampereella, Joensuussa, Helsingissä, Turussa ja Raumalla (OPH 2017a). Tutkinto-oikeuteen sisältyy automaattisesti sekä alempi että ylempi korkeakoulututkinto. Muut pohjakoulutukset mahdollistavat erilaiset opiskelujärjestelyt, kuten hakeutumisen suorittamaan ainoastaan ylempää korkeakoulututkintoa tai täydentämään opintojaan opettajan pedagogisilla opinnoilla. Opettajaksi pätevytyymiseen on siis useita reittejä, mutta luokanopettajat ovat Suomessa aina yliopistotasolla koulutettuja.

Opettajankoulutuksen sijoittuminen yliopistoon mahdollistaa koulutuksen, jossa opetus ja tutkimus yhdistetään (Kansanen 2008, 164). Yliopistoon sijoittumista ei pidetä Suomessakaan itsestään selvänä, minkä osoittavat ajoittaiset keskustelut siitä, kuuluisiko opettajankoulutus ammattikorkeakouluun (Rantala, Salminen & Sääntti 2010, 70). Vaikuttaa kuitenkin siltä, että suomalainen opettajankoulutus on vakiinnuttanut paikkansa tiedeyliopistossa (Sahlberg 2015, 148). Tampereella tätä paikkaa joudutaan kuitenkin tarkastelemaan ja kenties jopa puolustamaan uudessa tilanteessa, kun kolmen korkeakoulun muodostama uusi yliopisto aloittaa toimintansa vuonna 2019. Prosessi on tämän tutkielman kirjoittamishetkellä edelleen kesken ja vielä ei ole selvää, kuinka uudistus tulee lähitulevaisuudessa vaikuttamaan luokanopettajakoulutukseen, kasvatustieteiden opiskeluun Tampereella ja koko yliopistoon opiskelu- ja tiedeyhteisönä.

2.1.1 Luokanopettajakoulutukseen hakeminen ja valikoituminen

Tämänhetkessä mallissa luokanopettajakoulutukseen hakeminen tapahtuu kahdessa vaiheessa, joista ensimmäisessä hakijan tulee suorittaa valtakunnallinen kirjallinen VAKAVA-koe. Kokeen aineistona toimii joukko tieteellisiä artikkeleita, jotka käsittelevät kasvatustieteen ajankohtaisia ilmiöitä ja asioita. Kokeessa hyvin menestyneet hakijat etenevät toiseen vaiheeseen, jonka sisältö vaihtelee yliopistoittain. Ensimmäisen vaiheen kirjallinen koe asettaa kaikki hakijat samalle viivalle, eikä aiempi menestys esimerkiksi koulupolulla vaikuta toiseen vaiheeseen pääsyyn. (Sahlberg 2015, 142–143.)

Toisessa vaiheessa testataan hakijoiden soveltuvuutta opettajan ammattiin. Kaikki hakijat haastatellaan ja haastattelun perusteella pyritään selvittämään hakijoiden motiiveja opettajan

ammattiin pyrkimiselle. Yliopistosta riippuen lopullisessa valinnassa saatetaan huomioida hakijoiden ylioppilastutkinnon ja lukion päättötodistuksen arvosanat tai hakijoiden ansiot harrastuksissa, joiden voidaan katsoa olevan jollain tavalla merkityksellisiä opettajan työn kannalta. (Sahlberg 2015, 143.)

Vaikuttaa siltä, että opettajankoulutuksen hakijalta odotetaan paitsi menestystä aiemmissa opinnoissa, myös tietynlaista persoonallisuutta, vuorovaikutusosaamista ja suuntautumista opetustyöhön (Sahlberg 2015, 140). Osa luokanopettajaopintoihin hakeutuvan ominaisuuksista ja taidoista selvästi edesauttaa valituksi tulemistä, kun taas osa hakijan ominaisuuksista on poissulkevia (Mankki 2015, 44). Mankin (2015) pro gradu -tutkimuksessa havaittiin, että opiskelijavalinnassa pyritään kartoittamaan hakijoiden opettajuuden nykytilaa. Tähän sisältyvät näkökulmat ihmissuhdetaidoista, opettajan työstä ja siihen liittyvästä epävarmuuden sietämisestä sekä taidollisesta erityisosaamisesta. Opettajuuden nykytilan hahmottamisen lisäksi valinnassa pyritään arvioimaan hakijan koulutettavuutta ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksia sekä motivaatiota opettajan työtä kohtaan. (Mankki 2015, 2.)

Opintohallinnon tilastopalvelu Vipusen (OPH 2017b) mukaan Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutukseen haki vuoden 2017 päävalinnassa yhteensä 1745 hakijaa ja koulutukseen hyväksyttiin 80 uutta opiskelijaa. Toiseksi suosituin hakukohde oli tilastojen mukaan Jyväskylän yliopisto, jonne luokanopettajaopintoihin pyrki 1591 hakijaa, joista 90 valittiin koulutukseen. Kolmanneksi suosituin oli Helsingin yliopisto, jonka suomenkieliseen luokanopettajakoulutukseen pyrki 1457 hakijaa ja sisään otettiin 121 uutta opiskelijaa. Yllä olevien lukujen valossa voidaan todeta, että luokanopettajaopintoihin pääsystä kilpaillaan kovasti ja vuosittain opintoihin valitaan vain pieni osa hakijoista. Suuren hakijamäärän perusteella näyttää siltä, että luokanopettajan ammatti on edelleen vetovoimainen vaihtoehto muiden rinnalla.

Oman tutkimuksemme näkökulmasta luokanopettajaopintoihin hakeminen ja valikoituminen on mielenkiintoinen vaihe opettajan ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta, koska valintakriteerit olennaisella tavalla määrittelevät, millaisia ominaisuuksia ja lähtökohtia koulutuksen aloittavilla tulevilla opettajilla on. Osaltaan opiskelijavalinnat ja niissä arvostetut hakijoiden piirteet siis tietyllä tavalla jo määrittelevät sitä, millaisia opettajia luokanopettajakoulutus tuottaa. Oman tutkimuksemme keskiössä on nimenomaan opintojen aikainen ammatillisen kehittymisen vaihe, joka alkaa siitä, että hakija tulee tiettyjen ominaisuuksiensa ansiosta valituksi luokanopettajakoulutukseen.

2.1.2 Luokanopettajakoulutuksen rakenne ja sisältö

Opettajankoulutusohjelmille yhteistä on opintojen jakaminen kolmeen osaan. Opetettavien aineiden sisältöä ja pedagogiikkaa opiskellaan usein kurssien kautta ja opintoihin sisältyy lähes aina opettajan työn harjoittelua käytännössä. (Kansanen 2008, 165–167.) Tutkimuksellisten lähtökohtien painottaminen kuuluu yliopisto-opiskelun luonteeseen, minkä vuoksi myös opettajankoulutukselta vaaditaan tutkimusperustaisuutta (Salminen & Sääntti 2013, 428). Rantalán, Salmisen ja Sääntin (2010, 71) mukaan yliopiston teoreettisesti painottunut tarkastelutapa on kuitenkin samaan aikaan vallannut alaa käytäntöön suuntautuneemmalta tarkastelulta. Opettajankoulutuksessa onkin etsitty ratkaisua kysymykseen teoreettisen tiedon ja opetuksellisten käytäntöjen yhdistämisestä, mutta tähän ei ole löydetty ihanteellista vastausta (Salminen & Sääntti 2013, 429). Yhteyttä näiden asioiden välille voidaan etsiä tutkimuksellisesta osaamisesta, joka voi auttaa tulevia opettajia havaitsemaan erilaisia kasvatuksen ilmiöitä arkitodellisuudessaan. (Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2013, 436). Opettajankoulutuksessa kyse on ennen kaikkea siitä, että tutkimustiedolla on tärkeä rooli kaikissa opintojen vaiheissa ja siitä, että opiskelijat oppivat tuntemaan oman alansa ydinkäsitteet sekä tutkimukselliset perinteet ja kykenevät myös arvioimaan tutkimuksia (Niemi 2010, 40). Tärkeää olisi, että opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa muodostuisi selkeä jatkumo kasvatuksellisen ajattelun lähtökohdista tutkimukseen ja tämän myötä opiskelijoille voisi kehittyä ymmärrys kasvatuksellisten käytäntöjen kokonaisvaltaisesta ja tieteiden välisestä luonteesta (Sahlberg 2015, 158–160). Tarkastelemme tässä opettajankoulutuksen rakennetta ja sisältöä käyttäen esimerkkinä Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutusta.

Opettajankoulutus on luonteeltaan hyvin strukturoitu. Lähtökohtaisesti opiskelijat etenevät opinnoissaan varsin systemaattisesti, koska tietyt kurssit on aikataulutettu tiettyyn tutkinnon vaiheeseen. Opintojen alkuvaihe koostuu johduksesta yliopisto-opiskeluun sekä kasvatustieteiden perusopinnoista. Kahta ensimmäistä opiskeluvuotta leimaavat monialaiset opinnot, jotka sisältävät luokanopettajan opetettavien aineiden kurssit. Nämä opinnot suoritetaan varsin tiiviisti yhteisen aikataulun mukaan. Kandidaattivaiheeseen, jonka lähtökohtaiseksi suoritusajaksi on laskettu kolme vuotta, kuuluu lisäksi ohjattua harjoittelua sekä kaikille kasvatustieteilijöille yhteisiä aineopintoja, joiden tehtävä on syventää perusopintojen antia sekä johdattaa maisterivaiheen opintoihin. Aineopintokokonaisuuteen kuuluvat edellä mainittujen kurssien lisäksi kandidaatintutkielmaa pohjustavat menetelmäopinnot sekä itse tutkielman tekeminen ja tätä tukevat seminaarit. Kandidaattivaiheeseen sisältyy myös valinnaisia opintoja,

jotka opiskelija voi valita joko kasvatustieteiden tiedekunnan sisältä tai muiden tiedekuntien tarjonnasta.

Maisteriopinnoille on laskennallisesti varattu aikaa kaksi vuotta, mutta niiden suoritusaikataulu on kandidaattivaihetta joustavampi. Kaikille kasvatustieteilijöille yhteisiä opintojaksoja tähän vaiheeseen sisältyy yhteensä viiden opintopisteen verran. Tämän jälkeen opiskelijat etenevät kandidaattivaiheen lopussa valitsemansa syventävän opintosuunnan sisältöjen mukaisesti. Maisterivaiheessa luokanopettajat suorittavat viimeisen harjoittelunsa, joka on muodoltaan projekti, jonka toteuttamisympäristön opiskelija voi varsin vapaasti valita. Projekti on mahdollisuus toteuttaa kouluympäristössä tai muussa kasvatus- ja koulutustoiminnan ympäristössä. Lisäksi maisterivaiheeseen kuuluu syventäviä menetelmäopintoja sekä pro gradu -tutkielma ja siihen kytkeytyvät seminaarit. Valinnaisia opintoja maisterivaiheeseen kuuluu 35 opintopisteen edestä.

Tampereen yliopiston luokanopettajaopintojen rakenteelliset kuvaukset löytyvät tämän raportin liitteistä. Luokanopettajakoulutuksen tarkasteluun palataan seuraavan luvun yhteydessä ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavaa on se, kuinka edellä kuvattu tutkintorakenne käytännössä opiskelijoille todellistuu ja millaisia ammatillisen identiteetin kehittymisen paikkoja koulutuksessa heidän näkökulmastaan on.

2.2 Suomalainen opettajuus eilen ja tänään

Suomalainen koulutusjärjestelmä eroaa huomattavasti esimerkiksi Kanadan, Yhdysvaltojen tai Englannin julkisista koulutusjärjestelmistä. Monet erot liittyvät juuri opettajien työhön. Sahlberg (2015) on esittänyt, että nykyisen suomalaisen koulutusjärjestelmän voidaan nähdä perustuvan keskinäiseen luottamukseen ja yhteisvastuuseen, toisin kuin monessa muussa järjestelmässä, joissa koulujen tarkastaminen, testaaminen ja keskinäinen vertaaminen ovat keskiössä. Suomessa opettajilla on vapaus valita omat työtapansa ja työtä ohjaavat opetussuunnitelmat laaditaan yhdessä toisten opettajien kanssa. (Sahlberg 2015, 137.)

Seuraava tarkastelu asettaa nämä Sahlbergin (2015) koulutusjärjestelmää koskevat väitteet kyseenalaisiksi: testaamisen ja mittaamisen kulttuuri tekee tuloaan myös suomalaiselle koulutuskentälle, eikä ole lainkaan yksiselitteistä puhua opettajan autonomiasta tai vapaudesta. Lähestymme tämän päivän opettajuutta lyhyesti historian kautta. Opettajat ovat valtion kannalta

olleet merkittävä ammattiryhmä, jota on haluttu eri aikoina eri tavoin ohjailta ja hallita. Historiaa tästä näkökulmasta valottavana toimii Vuorikosken ja Räisänen (2010) opettajuuden hallintakulttuurien murroksia käsittelevä artikkeli, johon seuraavassa historiakatsauksessa tukeudumme. Siinä kirjoittajat tuovat hyvin esille niitä historiallis-kulttuurillisia kerroksia, jotka vaikuttavat opettajuuteen ja opettajan identiteetin rakentumiseen vielä tänäkin päivänä.

2.2.1 Mallikansalaisesta kilpailukyvyn moottoriksi

Kansakouluajana uskonnolla ja kansallisvaltiolla oli keskeinen rooli opettajan työtä taustoittavan tiedon ja uskomusten luojina. Opettaja oli ”kristillis-isänmaallista kasvatusta” toteuttava mallikansalainen, jollaisiksi hänen tuli myös oppilaitaan kasvattaa. Tärkeitä olivat ajatukset kurista ja siveellisyydestä, kuin myös käsitys opettajan työn kutsumuksellisuudesta. Opettajien valintaa ja opettajankoulutusta säädeltiin ennalta, mutta luokassa opettajan toimintaa valvoivat vain tarkastajat. Toisen maailmansodan jälkeen uudet pedagogiset trendit ja psykologia toivat mukanaan pehmeämmät menetelmät kouluihin ja samalla opettajakunnan sosiaalistamiseen. Mallikansalaisuus säilyi kuitenkin keskeisenä opettajien hallinnan tavoitteena. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 67.)

Peruskouluun siirtyminen 1970-luvulla muutti kansallista opettajuuden eetosta Suomessa. Hyvinvointivaltion ajalle keskeistä oli tasa-arvon, tieteellisyyden ja rationaalisuuden korostuminen. Opettajien hallinnan kannalta aikakausi teki vallankäytöstä piiloisempaa: opettajien sitoutumista valtiovallan hankkeisiin ja ideologioihin ohjattiin valtakunnallisilla opetussuunnitelmilla. Toisaalta opettajankoulutuksen siirtyminen yliopistoihin sekä tämän myötä ammattikuntaan vankemman professioaseman tavoittelu lisäsivät ainakin näennäisesti ammatillisia itsemääräämisen mahdollisuuksia. Todellisuudessa valta otti tässäkin piiloisempia muotoja, kun opettajakunta tieteeseen nojaavalla asiantuntemuksellaan oikeutti yhteiskuntapoliittisia tavoitteita, joita valtiovallalla oli. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 69–70.)

Yhteiskunnallisen palvelujärjestelmän hyvinvointivaltioajattelun on 2000-luvulla yhä enemmän korvannut markkina-ajatteluun perustuva uusliberalistinen ideologia. Tämän myötä myös opettajien hallinnoinnin kulttuuri on elänyt uutta murrosta. Vuorikoski & Räisänen (2010) puhuvat julkisjohtamisen läpimurrosta, johon liittyy esimerkiksi arviointipuheen lisääntyminen yhteiskunnassa ja koulutuksen kentällä. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 70.) Arvioiva katse opettajan työssä kohdistuu niin itseen kuin kollegoihin ja lisäksi valtiotason kasvanut kontrolli ja

vanhempien opettajan työhön kohdistama uudenlainen huomio lisäävät ammatissa toimimiseen liittyvää tarkkailua. Opettajan odotetaan lisäksi suhtautuvan työhönsä kehittävällä otteella ja olevan valmis siihen kohdistuvaan laadun arviointiin. Työn tekeminen yksin omassa luokkahuoneessa on vaihtunut moniammatillisuuteen ja yhteistyöhön eri tahojen kanssa. Tämä uusi hallintakulttuuri vaikuttaa opettajan työn määrään ja laatuun, opettajan ammatilliseen autonomiaan, mutta mahdollisesti myös yksilöiden välisiin sosiaalisiin suhteisiin ja oppilaitosten sekä ihmisten keskinäisen kilpailukulttuurin lisääntymiseen. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 72–74.)

Kulttuurisen perinnön, tavoitteiden ja arvojen välittäminen sukupolvelta toiselle on yksi muodollisen koulutuksen tärkeimmistä tehtävistä (Sahlberg 2015, 139), mutta kuten edellä on kuvattu, ei tämä opettajien sosiaalistava tehtävä ole ongelmaton, mikäli sen taustalla kulloinkin vaikuttavia koulutuspoliittisia ideologioita ja päämääriä tarkastellaan vallankäytön ja hallinnan näkökulmasta. Opettajan työ ei voi olla vain vallitsevien olosuhteiden, perinteiden ja kulttuurien uusintamista, vaan kasvatuksella on keskeinen merkitys uusien ajatusten, elämisen ja toiminnan tapojen löytämisessä. Opettajan autonomian kannalta tulee lisäksi tarkastella sitä, millaiselta arvopohjalta kasvatuksen kentällä toimitaan: onko taustalla hyvän elämän ja yhteiskunnan rakentaminen vai valtiollisen kilpailukykyisyyden moottorointi? Näistä syistä autonomiaa pidetään opettajan työssä erityisen tärkeänä. (Lapinoja & Heikkinen 2006, 147–149.)

2.2.2 Opettajan työn vapaus ja vaativuus

Goodson (2005c) on pohtinut maailmalla yleistynyttä kontrollin ja mittaamisen kulttuuria, joka on erilaisten uudistusten kautta ajettu sisään koulumaailmaan. Muutos suuntaan, jossa oma-aloitteisuus, kekseliäisyys, luovuus ja vapaus eivät enää luonnehdi opettajan työtä, saa nuoret opettajaksi aikovat hakeutumaan muille aloille ja monet muut jättäytymään pois ammatista. (Goodson 2005c, 245–246.) Suomessa nuoria houkuttelee opetustyöhön nimenomaan sen tarjoama vapaus. Suomalainen opettaja saa vapaasti toteuttaa itseään ammatillisesti sekä hyödyntää laajasti omaa osaamistaan opetustyössä. (Sahlberg 2015, 144.) Mutta mitä tämä vapaus oikeastaan tarkoittaa?

Opettajan työssä vapaudella tai autonomialla voidaan Lapinojan ja Heikkisen (2006) mukaan viitata kolmeen asiaan. Ammatillisuus niin opettajan työssä, kuin yleisemminkin perustuu siihen, että ammatin edustajilla on itsellään autonomia suhteessa työn ja ammatin reunaehtojes-

määrittelyyn. Kasvatuksessa ja koulutuksessa autonomia on myös kasvavan ja kasvatettavan tavoitteena eli itsessään toiminnan päämääränä. Lisäksi koululla on autonominen oma tehtävänsä yhteiskunnallisena instituutiona. (Lapinoja & Heikkinen 2006, 145–146.) Puhe opettajan autonomiasta keskittyy usein negatiiviseen vapauskäsitykseen, vapautteen jostakin, oli se sitten uskonnollinen, poliittinen tai markkinavoimien ohjailu. Tarkastelussa tulisi kuitenkin huomioida myös positiivinen käsitys vapaudesta, joka opettajan toiminnan kohdalla tarkoittaa, että hänellä on vapaus valita, kuinka hän toimii hyvää elämää edistääkseen. Tässä on kyse yhteisen hyvän etsimisestä vahingoittamatta yksilöiden mahdollisuuksia toteuttaa hyvää elämää. (Lapinoja & Heikkinen 2006, 154.)

Lapinoja ja Heikkinen (2006) nostavat lisäksi esiin Habermasilta lainatuin käsittein käsityksen opettajan yksityisestä ja julkisesta autonomiasta. Yksilötasolla opettajan autonomia tarkoittaa vapautumista sivistyshankkeen ulkopuolelta tulevista vaatimuksista ja sitoutumista ”ihmisyyttä edistäviin päämääriin”, joiden avulla voidaan ylittää tämänhetkinen. Julkisella eli yleisellä autonomialla taas tarkoitetaan opettajan kohdalla oman työn yhteiskunnallisen ulottuvuuden etsimistä esimerkiksi julkisessa keskustelussa. Kyse on ihmisyyden päämäärien valitsemisen mahdollisuudesta ja niiden tavoittelusta yhdessä oman ammattikunnan ja muiden toimijoiden kanssa. (Lapinoja & Heikkinen 2006, 156–157.)

Ovatko suomalaiset opettajat siis todella vapaita ja autonomisia, kuten usein väitetään? Vapauden käsitteen kanssa on oltava varuillaan, sillä myös uusliberalistisessa ajattelussa painotetaan yksilön vapautta, mutta tuo vapaus on hyvin näennäistä. Yksilön niin sanotusti vapaa toiminta markkinoilla on todellisuudessa talouden lakien ehdoilla toimimista. Tällaisessa ajattelussa opettajan tehtävänä on ennen kaikkea valmistaa oppilaita mahdollisimman hyvin sopeutumaan markkinatalouden toimintaan. (Lapinoja & Heikkinen 2006, 152–153.) Opettajan työn vapautta toteuttaa itseään ammatillisesti ja hyödyntää omaa osaamistaan rajoittavat myös monet koulukäytännön seikat. Vaikka suomalaiset opettajat nähdään edelleen melko itsenäisinä toimijoina monen muun maan opettajiin verrattuna, myös suomalainen koulumaailma ja sitä myöten suomalaisten opettajien toiminta on varsin tiukasti säädeltyä. Koulua säätelee erilaisten lakien ja asetusten lisäksi opetussuunnitelma, mutta myös paikallisilla ja yhteisöllisillä kulttuuriin ja traditioihin liittyvillä asioilla on suuri vaikutus käytännön toiminnan kannalta. (Säntti 2008, 8.)

Lapinojan (2006) mukaan postmodernin aikakautemme ilmapiiri aiheuttaa koulukasvatukseen kohdistuvia paineita ja muutoksia kasvatusperustaan. Muutokset ovat myös vieneet

koulukasvatusta yhä kauemmaksi opettajien varsinaisesta toimikentästä ja -vallasta. Muutokset tapahtuvat lisäksi usein huomaamatta ja ilman opettajien taholta tulevaa pohdiskelevaa kritiikkiä. (Lapinoja 2006, 59.) Opettajan työnkuva on laajentunut ja koskee nykyisin myös koulumaailmalle uusia ja tuntemattomampia alueita. Opettaja ei olekaan enää pelkkä moraalikasvattaja tai tietävä opettaja, vaan opettaja nähdään myös opastajana, ohjaajana ja oppimisympäristön luoja. (Lapinoja 2006, 85–86.)

Sen lisäksi, että opettajan oletetaan olevan oman oppiaineensa asiantuntija, tulee hänen ymmärtää oppimisen prosesseja sekä ottaa huomioon erilaisten oppijoiden valmiudet omaksua, muodostaa ja käsitellä tietoa. Erilaisten tiedonhankinta- ja käsittelytapojen hallinta ja niiden opettaminen oppilaille kuuluvat nekin opettajan osaamiseen piiriin. Opettajalta edellytetään siis pedagogisen sisältötiedon lisäksi myös pedagogisen menetelmätiedon hallintaa. (Kari & Heikkinen 2001, 41–42.) Myös joustavuus suhteessa koulutuksellisiin uudistuksiin ja halu kehittää omaa työyhteisöään ovat vaatimuksia, joita opettajan ammattiin kohdistuu (Koski-Heikkinen 2008, 104). Näiden asioiden lisäksi ihmisläheisessä työssä opettajalta vaaditaan taitoa toimia oppilasryhmän mielekkäänä johtajana, sekä kykyä tehdä yhteistyötä vanhempien, kollegoiden ja viranomaisten kanssa. Sosiaalinen osaaminen edellyttää vuorovaikutustaitoja, herkkyyttä sekä vahvaa henkilökohtaista näkemystä. (Kari & Heikkinen 2001, 42.)

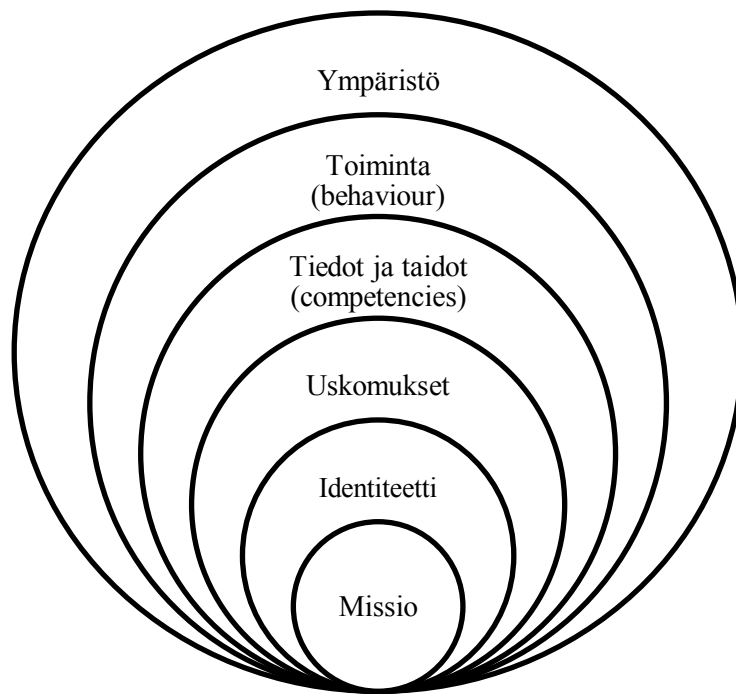
Jotta opettajan ammatti säilyisi vetovoimaisena, olisi tärkeää taata työn perustuminen ammatillisuuteen sekä sosiaaliseen kunnioitukseen ja kollegiaalisuuteen. Sahlberg (2015) kirjoittaa, että opettajien työssä tärkeää olisi tasapainon säilyttäminen luokkahuoneessa tapahtuvan opetuksen ja muiden opetusalan ammattilaisten kanssa tehtävän yhteistyön välillä. (Sahlberg 2015, 136.) Jotta tällainen tasapainoilu onnistuisi, tulee opettajan saada siihen koulutuksessa riittävät valmiudet. Työn muuttuessa myös opettajankoulutukselle asetetaan uudenlaisia odotuksia. Meri (2005, 264) kirjoittaa, että “opettajankoulutuksen pitää huolehtia siitä, että yhteiskunnalla on sellainen koulu, joka heijastelee sen omaa tilaa ja tavoitteita”. Tähän päästään vain, jos sekä opettajankoulutus että opettajat ammattikuntana ovat valmiita tarkastelemaan itseään ja ympäröivää yhteiskuntaa sekä pohtimaan, miltä pohjalta ja mihin suuntautuen työtä tehdään ja millaisilla ehdoilla.

2.2.3 Hyvä opettaja on itsensä tunteva opettaja

Millaisia sitten oikein ovat hyvät opettajat? Asiaa voidaan tarkastella suhteessa edellä lueteltuihin opettajan työtehtäviin ja työn moniin vaatimuksiin. Näkemys hyvästä opettajuudesta listana erilaisia kompetensseja kuitenkin yksinkertaistaa näkemyksen opettamisesta vain havaittavissa olevaksi toiminnaksi ja opettajien koulutuksen näin ollen vain näkyvän toiminnan muuttamiseksi. Tällainen taitoihin ja osaamiseen perustuvan koulutuksen ajatus on tänä päivänä saavuttanut jalansijaa eri koulutustasoilla. (Korthagen 2004, 79.) Opettajuus ei kuitenkaan ole luettelo tehtäviä asioita, vaan myös opettajan oma kokemus jokapäiväisestä toiminnastaan työyhteisössään. Jokainen opettaja kohtaa työnsä todellisuuden yksilöllisesti oman itsensä kautta. Tämä osaamisperustaisuuden vastakohtaksikin asetettu humanistinen näkemys nostaa huomion keskiöön opettajan minuuden (Korthagen 2004, 79).

Ei voida määritellä tiettyjä persoonallisia piirteitä, joista hyvä opettajuus syntyy. Heikkisen (1999, 60) mukaan: ”hyväksi opettajaksi kasvaminen ei ole vain yksilön ominaisuuksien kehittymistä, vaan se on itsensä löytämistä siinä yhteisössä, jossa toimii”. Tällaisen itsensä löytämisen ajattelemme tässä tutkimuksessa mahdollistuvan siten, että opettaja oppii tuntemaan itsensä. Hänellä on työnsä pohjana kasvatustieteellinen tieto ja monipuoliset pedagogiset taidot, joita täydentää kokemusten kautta karttunut tieto ja osaaminen. Hän toteuttaa opettajuutta joka päivä työssä oman itsensä ja persoonansa kautta, mikä edellyttää itsetuntemusta ja omien arvojen, uskomusten ja käsitysten tarkastelua. Koska ihminen muuttuu, ei hyvä opettajuuskaan ole pysyvä ominaisuus, vaan sitä on syytä tarkastella muutoksen näkökulmasta.

Korthagen (2004) on luonut niin sanotun sipulimallin, jonka tarkoituksena on auttaa hahmottamaan mitä kaikkea tulisi huomioida, kun pohdimme kysymystä hyvästä opettajuudesta ja toisaalta selittää sitä, miksi opettaja ei kaikissa olosuhteissa aina onnistu toimimaan hyvin (Korthagen 2004, 87). Vastaus kysymykseen hyvästä opettajuudesta muodostuu erilaiseksi kullakin kuviossa 1 esitetyn mallin tasolla.



KUVIO 1. Sipulimalli muutoksen tasoista (Korthagen 2004, suom. kirjoittajat).

Mallin uloimmat tasot muodostuvat ympäristöstä ja toiminnasta. Vain nämä ovat muille havaittavissa olevia tasoja. Seuraavalla tasolla ovat kompetenssit eli erilaiset opitut ja omaksutut tiedot ja taidot, joita opettaja voi toiminnassaan ilmentää. Näiden taustalla vaikuttavat uskomukset, jotka muodostavat mallin seuraavan tason. Viidennellä tasolla on identiteetti, se, kuinka ihminen näkee ja määrittelee itsensä. Sisimpänä sipulimallissa on sana missio, joka tarkoittaa ihmisen henkilökohtaista kokemusta siitä, mikä häntä vie elämässä eteenpäin ja mihin suurempaan kokonaisuuteen hän kokee olevansa yhteydessä. Tästä tasosta ihmiset eivät aina ole itsekään tietoisia. (Korthagen 2004.) Mallin ajatuksena on, että tasapaino eri tasojen välillä vähentää koettuja ristiriitoja ja ihannetilanteessa opettajan missio, identiteetti, uskomukset, kompetenssit ja toiminta muodostavat kokonaisuuden, joka sopii yhteen toimintaympäristön kanssa. Tämän tilan saavuttaminen voi viedä koko eliniän, mikäli sitä ylipäätään on mahdollista saavuttaa. (Korthagen 2004, 87.) Hyvässä opettajuudessa onkin tältä pohjalta kyse itsensä löytämisestä aina uudelleen kulloisessakin toimintaympäristössä.

Luokanopettajaopintojen aikana olisikin tavoiteltavaa, että opiskelijan tietoisuus itsestä opettajana lisääntyisi ja samalla tiedostettaisiin entistä paremmin omien toimintatapojen piiloiset taustaoletukset ja ajattelutavat (Kyrö-Ämmälä 2012, 168). Opettajan ammatillinen kehittyminen

voidaankin nähdä prosessina, jossa lisätään opettajan tietämystä itsestään, jotta hän pystyisi tarkastelemaan työssä tekemiensä pedagogisten päätösten perustaa (Stenberg 2011, 135). Tässä tutkimuksessa katsomme, että hyvä opettaja on itsensä tunteva opettaja. Itsensä tuntemisen olemme kytkeneet identiteetin käsitteeseen, johon syvennymme seuraavassa luvussa.

3 OPETTAJUUS – ELÄMÄNMITTAINEN IDENTITEETIPROJEKTI

Tässä luvussa tarkastelemme opettajuuden rakentumista identiteetin käsitteen avulla. Lähdemme siitä, että opettajuus ei ole jotakin sisäsyntyistä, ihmisessä jo valmiiksi olevaa, kuten joskus kuulee väitettävän, vaan opettajaksi ja opettajuuteen kasvetaan ja opitaan koko elämän ajan. Tämä kasvun prosessi on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen ja vaatii yksilön omaa aktiivista työskentelyä. Ammattikuntaan kuulumisen edellyttää ammatillisen kasvun näkökulmasta myös sen tarkastelua, kuinka itse asettuu osaksi yhteisöä. Juuri sijoittuminen yhteisöllisen ja yksilöllisen vuorovaikutteiseen risteyskohtaan tekee identiteetistä käsitteenä kasvatustieteellisen tutkimuksen kannalta merkityksellisen (Eteläpelto 2007, 97–98).

Myös Ropo (2015) on pohtinut, miksi identiteetin tarkastelu on koulutuksen näkökulmasta kiinnostavaa. Hän nostaa esiin, että identiteetti ohjaa yksilön suuntautumista ja asemoitumista suhteessa itseensä, toisiin ja maailmaan ja tätä kautta myös määrittää yksilön tiedonhankintaa ja merkityksenantoa. (Ropo 2015, 44.) Identiteetin kautta jäsenämme itseämme itsellemme, mutta myös luomme kuvaa itsestämme muille. Ammatillinen ja henkilökohtainen identiteetti ovat yhteydessä toisiinsa. (Day & Kington 2008, 9.) Ammatillisen identiteetin rakentaminen edellyttää opettajalta samanaikaisesti sekä itsen tutustumista, omaa yksilöllistä identiteettiprojektia, että sen pohdintaa, kuka itse on ammattikunnan jäsenenä. Tällainen itsen tutustuminen on myös välttämätöntä, sillä ihmiset ovat epävarmuuden täyteisessä postmodernissa ajassa pakotettuja oman identiteettinsä rakentamiseen, kun pysyviä kiinnekohtia identiteetin rakentamiselle ei ole. (Heikkinen 1999, 48–49.)

Voidaankin kysyä, kuinka ihmisen identiteetti oikeastaan rakentuu ja erityisesti millainen merkitys tiettyyn ammattikuntaan kuulumisella ja identifioitumisella on ihmisen elämässä? Etenemme tässä luvussa identiteetin yleisestä määrittelystä kohti opettajan ammatillista identiteettiä ja sen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. Keskitämme luvun lopussa huomiomme opettajaksi opiskelevien identiteettiprosesseihin ja luokanopettajakoulutukseen niiden erityisenä kontekstina.

3.1 *Identiteetti käsitteenä*

Identiteettiä on mahdoton määritellä yksiselitteisesti. Arkisesti ajatellen kyse on siitä, keneksi itsemme tunnemme ja mihin kuulumme tässä hetkessä ja tulevaisuudessa (Ropo 2015, 27). Stuart Hall (2002) erottaa toisistaan kolme identiteettikäsitystä, jotka hän on nimennyt valistuksen subjektiksi, sosiologisen subjektiksi ja postmodernin subjektiksi. Nämä historialliset jaottelut avaavat niitä identiteettiin käsitteenä kohdistuvia kysymyksiä, joihin identiteettiä tutkiva joutuu tavalla tai toisella vastaamaan.

Ensimmäinen näkemys, valistuksen subjekti, keskittyy vahvasti yksilöön. Ihmisellä oletetaan olevan suhteellisen pysyvä identiteetti, jonka hän syntyessään saa ja joka ikään kuin avautuu hiljalleen elämän kuluessa. Tähän prosessiin ympäristöllä ei ole juurikaan vaikutusta. Sosiologian piiristä taas on noussut näkemys identiteetin muodostumisesta minän ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa. Sosiologisen subjektilla ajatellaan olevan sisäinen ydin tai olemus, mutta tämä ”tosi minä” muovautuu jatkuvassa dialogissa ulkoisten kulttuuristen maailmojen ja sieltä heijastuvien identiteettien kanssa. (Hall 2002, 21–23.) Minuuden ja kulttuurin välinen suhde ei ole staattinen, vaan jatkuvassa muutoksessa. Jotta ihminen kykenisi olemaan ymmärrettävä toisille ihmisille, omaksuu hän sosialisatioprosessissa sellaisia kulttuuriin ja historiaan sidottuja minuuden ymmärrystapoja, joita meille on tarjolla. (Saastamoinen 2006, 174–175.) Minuus on siis sosiologisen identiteettikäsitteen mukaan jotain, joka piilee ihmisen sisällä ja jonka olemusta ei voida havaita suoraan käytöksemme, fyysisen olemuksemme tai erilaisten sosiaalisten roolimme perusteella. Ulkoiset piirteemme ja tekomme voidaan kuitenkin nähdä häivähdyksinä siitä, mitä sisimmässämme todella on. Ongelmaksi muodostuu kuitenkin tällöin ulkoisen olemisemme ja todellisen sisimpämme välinen ristiriita. (Saastamoinen 2006, 171.)

Kolmas, postmodernin subjektin ajatus kuitenkin haastaa edelliset näkemykset. Subjektien ja sosiaalisten maailmojen nähdään nykyisin olevan jatkuvassa liikkeessä, minkä vuoksi aiemmin yhtenäiseksi ja vakaaksi ajateltu subjektin identiteetti on muuttunut pirstaleiseksi (Hall 2002, 22–23). Tämän myötä yksilö pyrkii täyttämään kokonaisuuden puutetta itsensä ulkopuolelta sen perusteella, miten kuvittelee toisten näkevän hänet (Hall 2002, 39). Vakaan ja yhtenäisen identiteetin sijaan postmodernin subjekti koostuu monista identiteeteistä, mikä tarkoittaa, että yksilöllä on eri identiteettejä eri aikoina, eivätkä nämä muodostu yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Subjektilla on useita, toisiinsa nähden ristiriitaisia identiteettejä, minkä vuoksi se, mihin identifioidumme, vaihtelee jatkuvasti. (Hall 2002, 22–23.) Postmodernin sosialisatian kentällä

identiteettityöstä onkin tullut selviytymisen ehto (Värri 2010, 43). Yksilön on aktiivisesti ratkottava uusia identiteettiin kohdistuvia kysymyksiä joustavasti, jotta hän pärjää esimerkiksi ammattien jatkuvasti muuttuvalla kentällä. Identiteettiprosessia voidaankin kuvata jatkuvana minuuden kysymyksen uusien vastausten hahmotteluna, jossa ihmisen tulee sietää keskeneräisyyttä ja ristiriitoja (Heikkinen 1999, 58; 61).

Onko identiteetti siis lopulta luonteeltaan pysyvä vai muuttuva? Kuinka ympäristön olosuhteet ja kulttuuri vaikuttavat yksilön identiteetin kehittymiseen ja onko identiteettejä lopulta yksi vai useita? Näihin kysymyksiin pyrimme tämän tutkimuksen osalta vastaamaan seuraavaksi.

3.1.1 Identiteetti sosiaalisen ja yksilöllisen suhteena

Eri identiteettiteorioissa sosiaalisen ja yksilöllisen suhde identiteetin rakentumisen prosessissa painottuu hieman eri tavoin (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 32). Identiteetin käsite kietoutuu tiiviisti minuuden käsitteeseen, eikä käsitteitä aina tutkimuksissa selkeästi eroteta toisistaan. Minuuden voidaan ajatella olevan ihmisen “refleksiivistä tietoisuutta itsestään”. Kun minuudelle annetaan määriksiä ja se muuttuu arvottamisen kohteeksi, puhutaan identiteetistä. Identiteetti rakentuu itsen ja muiden määrittelyistä koskien sitä, kuka yksilö on tai keitä olemme. (Saastamoinen 2006, 170.) Saastamoinen avaa Goffmannin ajatusta, jonka mukaan henkilökohtaisessa identiteetissä on kyse yksilön minäkokemuksesta, johon liittyy tunne jatkuvuudesta ja johdonmukaisuudesta elämänkulun muutoksissa. (Saastamoinen 2006, 172.)

Identiteettiä sosiaalisena rakenteena tarkastelee esimerkiksi Herbert Mead. Eteläpellon ja Vähäsantanen (2006) mukaan Mead tarkastelee minuuden syntyä ensisijaisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta ja suhteessa muihin. Kielellä on tässä prosessissa erityinen merkitys. Meadin keskeinen ajatus liittyy “yleistyneisiin toisiin”, jotka ihminen kuvittelee kommunikoidessaan. Nämä edustavat ihmiselle sosiaalista ryhmää ja sen asennetta, toista, jonka kanssa hän käy sisäistä vuoropuhelua. Sosiaalisten prosessien kautta ne vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen ja muodostavat hänen ensisijaisen minuutensa. Persoonallinen minä on Meadin ajattelun mukaan se puoli minuudesta, joka ei ikinä täysin vastaa sosiaalisen minän odotuksia, vaan tulee esiin lähinnä spontaanissa tai impulsiivisessa toiminnassa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 34–36.)

Meadin ja muiden sosiaalista identiteettiä voimakkaasti korostavien näkemysten mukaan identiteetti vaikuttaa olevan lähes yksinomaan sosiaalisen kanssakäymisen ja ympäröivän yhteisön tuottama. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan Margaret Archer taas edustaa käsitystä, joka korostaa identiteetin persoonallista puolta, joka rakentuu tunnesuhteille, joita ihminen rakentaa häntä koskettaviin asioihin. Ihminen tarkastelee sisäisen puheen avulla itseään huolestuttavia asioita ja niiden arvoa, merkitystä ja arvojärjestystä omassa elämässään. Jokainen asettaa nämä erilaiseen yksilölliseen järjestykseen: toiselle esimerkiksi perhe ja suku voivat olla tärkeämpiä kuin menestyminen työelämässä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 37–38.) Ihmisen huolenaiheet tulevat alunperin hänen ulkopuoleltaan, mutta tekemällä valintoja ja osoittamalla omistautuneisuutta juuri tietyille tärkeiksi kokemilleen asioille, hän tekee näistä omiaan ja näin identifioituu niihin. Minuuden ja persoonallisen identiteetin kokemus siis syntyy yksilön ainutlaatuisesta tavasta sitoutua tärkeiksi kokemiinsa asioihin. (Archer 2000, 241.)

Tämän tutkimuksen näkökulmasta olennaisempaa, kuin kiinnittyminen kumpaankaan näkökulmaan, on tarkastella identiteettiä sosiaalisen ja yksilöllisen vuorovaikutuksessa yksilön oman aktiivisuuden myötävaikutuksesta rakentuvana ilmiönä (myös Eteläpelto & Vähäsantanen 2006). Koska tutkimuksemme kytkeytyy ammatillisen identiteetin käsitteeseen, jossa itseä määritellään myös suhteessa omaan ammattiryhmään, identiteetin sosiaalinen ulottuvuus korostuu tässä tutkimuksessa. Kiinnitymme lisäksi sosiaalisen konstruktionismin ajatukseen, jonka Berger ja Luckmann (2005) ovat esittäneet. Ajatus todellisuuden sosiaalisesti rakentuneesta luonteesta vaikuttaa tässä tutkimuksessa olennaisella tavalla paitsi ymmärrykseemme identiteetin käsitteestä, myös tutkimuksessa tekemiimme metodologisiin valintoihin. Jälkimmäiseen palaamme neljännen luvun yhteydessä tarkemmin.

3.1.2 Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen ja identiteetti

Todellisuudella Berger ja Luckmann (2005, 11) viittaavat ihmisen tahdosta riippumattomaan maailmaan, joka on ilmiöitä täynnä ja jonka olemusta emme voi toiveidemme perusteella muuttaa. Teoriassaan he tarkastelevat sosiologisesta näkökulmasta tietoa, joka ohjaa ihmisten jokapäiväistä toimintaa. Päivittäinen elämä näyttäytyy eheänä maailmana, todellisuutena, joka on ihmisen tulkitsemaa ja täten aina subjektiivisesti merkityksellistä. Todellisuus on kuitenkin myös intersubjektiivinen eli muiden kanssa jaettu: jokapäiväinen elämä edellyttää, että yksilö on jatkuvassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Berger & Luckman 2005, 29; 33.)

Päivittäisessä vuorovaikutuksessa omat versiomme tiedosta muovautuvat. Tämän vuoksi kaikenlainen sosiaalinen vuorovaikutus, erityisesti kieli, näyttäytyy sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta mielenkiintoisena tutkittavana ilmiönä. Ihmisten välinen vuorovaikutus ymmärretään käytäntönä, jossa jaetut versiomme tiedosta rakentuvat. Ne eivät siis ole objektiivisia havaintoja maailmasta, vaan sosiaalisia prosesseja ja vuorovaikutustapahtumia, joihin ihmiset ovat jatkuvasti kytkettyinä toistensa kanssa. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan meidän tulisikin omaksua kriittinen asenne niitä itsestäänselvyyksinä pidettyjä tapoja kohtaan, joiden kautta ymmärrämme maailmaa ja itseämme. Näkemys painottaa kriittistä suhtautumista siihen, miten havaintomme paljastavat näennäisen ongelmattomasti meille maailman luonteen. Lisäksi sosiaalinen konstruktionismi haastaa ajatuksen siitä, että tavanomainen tieto perustuu objektiivisiin ja puolueettomiin havaintoihimme maailmasta. (Burr 2015, 3–5.)

Burr (2015) puhuu kategorioista, joiden kautta jäsenämme maailmaa. Nämä ihmisten muodostamat kategoriat eivät välttämättä viittaa todellisiin jaotteluihin. Tästä esimerkkinä Burr käyttää musiikkia. Voimme ajatella olevan “klassista” musiikkia tai “pop”-musiikkia, mutta tästä huolimatta emme voi olettaa, että musiikin luonteessa itsessään olisi mitään sellaista, jonka perusteella edellä mainittu jako voitaisiin tehdä. (Burr 2015, 3.) Myös Hacking (2009) puhuu luokittelusta todeten, että tapoihin, joilla luokittelemme ihmisiä, liittyy aina vuorovaikutus luokiteltavien ihmisten kanssa. Luokitukset eivät ilmene vain “kielen tyhjässä avaruudessa” vaan niitä esiintyy myös instituutioissa, käytännöissä sekä materiaalisissa vuorovaikutussuhteissa esineiden ja muiden ihmisten kanssa. (Hacking 2009, 53–54.) Tapamme ymmärtää maailmaa ei täten kumpua objektiivisesta todellisuudesta vaan toisista ihmisistä, menneisyydestä ja tästä hetkestä. Synnymme maailmaan, jossa käsitteelliset viitekehykset ja ihmisten käyttämät kategoriat ovat jo kulttuurissamme olemassa. (Burr 2015, 10.)

Sosiaalisen konstruktionismin mukaan ne tavat joilla yleisesti ymmärrämme maailmaa, kategoriat ja käsitteet, ovat historiallisesti ja kulttuurisesti erityisiä. Se, miten näemme maailman, on sidoksissa siihen, missä ja milloin yksilö tässä maailmassa elää tai on elänyt. Burr (2015) kirjoittaakin, että kaikki ymmärtämisen tavat ovat historiallisesti ja kulttuurisesti suhteellisia. (Burr 2015, 4.) Sosiaalisen konstruktionismin mukaan objektiivisia faktoja ei ole olemassa, vaan kaikki tieto on johdettu tarkastelemalla maailmaa yhdestä tai toisesta näkökulmasta. (Burr 2015, 9.) Kuinka tämä kytkeytyy ajatukseen identiteetistä ja ammatillisesta identiteetistä?

Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta identiteetissä kiinnostavaa on se, kuinka sitä tuotetaan ja rakennetaan sosiaalisessa kanssakäymisessä etenkin kielen, diskurssien ja näihin yhteydessä olevien merkitysten avulla (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 33). Sosiaalinen identiteetti on yksilön samaistumista sosiaalisiin yhteisöihin ja ryhmiin ja merkitsee johdonmukaisuutta yksilön toimiessa erilaisissa sosiaalisissa rooleissa. Identiteetti voidaan siis nähdä välineenä, jonka avulla ihminen ymmärtää ja määrittelee itsensä suhteessa omaan itseensä, sosiaaliseen ympäristöönsä sekä ympäröivään kulttuuriin. (Saastamoinen 2006, 172.) Heikkinen (1999) tarkastelee identiteetin muotoutumista toisilleen vastakkaisten samanlaisuuden ja erottautumisen kehityskulkujen näkökulmasta. Sosiaalista identiteettiprojektia, jossa ihmisestä tulee jonkin yhteisön jäsen, määrittävät kokemukset yhdenmukaisuudesta ja yhteisön samankaltaisuudesta. Ihmisen persoonallinen identiteettiprojekti taas perustuu muista erottautumiseen ja toiseuteen. (Heikkinen 1999, 52–55.)

Identiteetti ei tavoita elämää sellaisenaan, vaan on aina yksilön tulkinta itsestään. Identiteettiä ilmennetään paitsi itsestä kerrotuilla kertomuksilla myös erilaisilla itsestä maailmaan jätettävillä jäljillä, kuten vaatetuksella, taiteella tai työn kautta. Jokainen näistä rakentaa kuitenkin yksipuolista ja vajavaista kuvaa ihmisestä. Keskeistä tässä on, että identiteettiä tehdään ja tuotetaan, ei ilmaista tai kuvailla sellaisenaan. (Heikkinen 1999, 57.) Opettajan voidaan ajatella tekevän oman ammatti-identiteettinsä avulla todeksi sosiaalisesti rakentunutta opettajuuden ideaa. Opettajan ammatillisuus on siis kamppailua sosiaalisten, kulttuuristen ja poliittisten diskurssien välillä, ei joukko valmiiksi määräytyneitä arvoja ja käsityksiä. (Lindén 2002, 10–11.) Diskursseissa on tässä kyse merkitysten rakentamisen tavoista sosiaalisten ja kulttuuristen reunaehtojen asettamissa rajoissa (Lindén 2002, 38). Tästä näkökulmasta näyttää siltä, että opettajalla on monia mahdollisuuksia rakentaa omaa ammatillista identiteettiään työnsä kautta.

3.2 Opettajan ammatillinen identiteetti

Ammatillisen identiteetin käsite kuvaa käsityksiä, joita työntekijällä on itsestään suhteessa työhönsä ja ammattiinsa. Se on keskeinen käsite, kun puhutaan itseään ammatillisesti kehittävästä työntekijästä. Itsensä kehittäminen ammatillisesti viittaa siihen, että yksilö määrittelee uudelleen omaa ammatillista identiteettiään eli itseään ja työtään koskevia mielikuviaan, sitoumuksiaan, arvojaan ja ihanteitaan tarkastellen ja uudelleen muovaten niitä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27–28.) Omien vahvuuksien ja intressien mukaan rakennettu joustava ja dynaaminen ammatillinen identiteetti on vaatimus tämän päivän työntekijälle. Laajemmassa yhteydessä ammatillinen

identiteetti voidaankin ymmärtää yksilön suhteena siihen, miten hän käsittää paikkansa, osallisuutensa ja asemansa osana yhteiskuntaa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 43–45.)

Työidentiteetti on ammatillista identiteettiä hieman laajempi käsite, johon sisältyy toisaalta ammatin “yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen käytäntö” ja toisaalta yksilön työlle antamat merkitykset, sekä käsitykset arvoista ja etiikasta, jotka liittyvät työhön. (Eteläpelto 2007, 139.) Ihmisen oma historia toimii identiteetin perustana, mutta myös työhön liittyvät odotukset ovat osa työidentiteettiä (Eteläpelto 2007, 90). Ammatillisen identiteetin voidaan katsoa syntyvän jatkuvuudesta, jossa menneisyys kohtaa ennakoitavissa olevan tulevaisuuden (Onnismaa 2006, 12). Tällaista jatkuvuutta ja ennakoitavuutta nykypäivän työelämä kuitenkin tarjoaa entistä vähemmän samaan aikaan, kun työntekijöiltä eri aloilla vaaditaan itsensä kehittämistä ammatillisesti (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 28).

Opettajan ammatillisesta identiteetistä on olemassa useita määrittäyksiä, mutta yksiselitteistä ja selkeää määrittelyä ilmiöstä ei ole onnistuttu tekemään (Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Beauchamp & Thomas 2009, 177). Ammatillisen identiteetin merkitys kuitenkin tunnistetaan (Izadinia 2013, 695). Opetus- ja kasvatustyö vaatii sekä luovuutta että henkilökohtaista vuorovaikutussuhdetta, ja työssä kehittymisen edellytyksenä on ammatillisen kasvun kokonaisvaltaisuus. Tiedon ja osaamisen lisäksi tarvitaan ymmärrystä siitä, kuka itse on osana ammattikuntaa ja millainen on oma suhde tehtyyn työhön. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 40.) Kelchtermans (2005) puhuu opettajan minäkuvasta, itsetunnosta ja tehtävän hahmottamisesta. Minäkuvalla hän tarkoittaa sitä, millaisena opettajana yksilö itseään pitää. Itsetunto liittyy opettajan työtehtäviään kohtaan kokemaan arvostukseen. Tehtävän hahmottamisessa taas on kyse siitä, mitkä asiat opettaja kokee olennaisiksi työssään ja mihin hän piirtää rajat työhönsä kuuluvien ja kuulumattomien tehtävien välillä. (Kelchtermans 2005, 82–83.)

Beijaard, Meijer ja Verloop (2004) ovat aiempien tutkimusten pohjalta tunnistaneet opettajan ammatillisessa identiteetissä neljä olennaista luonnehdintaa, joita tarkastelemme seuraavaksi. Ensinnäkin opettajan ammatillinen identiteetti on dynaaminen ja sitä voidaan luonnehtia jatkuvaksi prosessiksi (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 122). Opettajan identiteetin muodostumiseen vaikuttavat paitsi aiemmat kokemukset, myös toiveet ja odotukset työn tulevaisuudesta (Kyrö-Ämmälä 2012, 164; Kelchtermans 2005, 82–83). Olennaista opettajalle on siis pohtia paitsi sitä, kuka hän on tällä hetkellä, myös sitä, keneksi hän haluaa tulla (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 122).

Toiseksi opettajan ammatillisessa identiteetissä on aina kyse sekä yksilöstä että kontekstista (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 122). Kouluympäristö, oppilasaines, kollegat ja kouluhallinto voivat vaikuttaa opiskelijan tai uuden opettajan identiteettiin samaten kuin omat koulukokemukset oppijana. Lisäksi identiteettiin vaikuttaa tunne, jonka toimija tuo mukanaan kontekstiin tai jonka konteksti hänessä tuottaa. (Beauchamp & Thomas 2009, 184.) Kelchtermansin (2005) mukaan ammatillinen kehittyminen tapahtuu aina vuorovaikutteisesti suhteessa kontekstiin. Konteksti tulisi ymmärtää sekä tilallisen, rakenteellisen että ajallisen ulottuvuuden kautta. Opettaja rakentaa ammatillista minäänsä aina tietyissä olosuhteissa tiettyinä aikoina, kuitenkin aina suhteessa omaan aiempaan uraansa ja elämäänsä sekä tulevaisuudennäkymiinsä. (Kelchtermans 2005, 84–87.) Myös yksilön oma orientaatio on keskeinen tekijä ammatillisessa kehittämisessä. Kyse on siitä, kiinnittääkö yksilö huomiota sisäiseen maailmaansa vai suuntaako hän huomionsa ulkoisiin tekijöihin. (Ruohotie 2004, 31–32.)

Yleisesti ajatellaan, että ammatillisen identiteetin rakennusympäristö muodostuu niistä yhteiskunnallisista olosuhteista ja työyhteisöstä, joissa ihminen elää (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 41). Erilaisissa konteksteissa toimiminen aiheuttaa tärkeitä yhteentörmäyksiä yksilön opettajaidentiteetin kanssa (Beauchamp & Thomas 2009, 184). Ammatillinen identiteetti voidaan kuitenkin nähdä kokonaisuutena, joka rakentuu henkilökohtaisten, paikallisten ja laajempien ammattia ohjaavien tekijöiden vuorovaikutuksesta. Henkilökohtainen ulottuvuus liittyy vahvasti perheeseen ja sosiaalisiin rooleihin työelämän ulkopuolella. Paikallisilla tekijöillä viitataan esimerkiksi tietyn koulun ja työyhteisön olosuhteisiin. Ammatillinen ulottuvuus taas heijastaa sosiaalisia ja laajempia yhteiskunnallisia odotuksia siitä, millainen on hyvä opettaja tai millaisia kasvatuksellisia ideoita opettajana toimimiseen liittyy. (Day & Kington 2008, 10–11.) Kontekstilla on siis merkitys paitsi tilallisena, rakenteellisena ja ajallisena, myös eri tasoilla ja nämä kaikki vuorovaikutuksessa yksilön kanssa kehittävät kokemusta ammatillisesta kehittämisestä.

Kolmanneksi Beijaard ym. (2004) esittävät opettajan ammatillisen identiteetin koostuvan alaidentiteeteistä (sub-identities), joiden harmoniset tai ristiriitaiset suhteet määrittelevät ammatillista identiteettiä. Osa näistä alaidentiteeteistä on ammatillisen identiteetin kannalta keskeisempiä, ja niiden muuttuminen tai menettäminen vaikuttaa opettajaan voimakkaammin kuin toisten. (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 122.) Tämä viittaa jo aiemmin sivuttuun käsitykseen

postmodernista identiteetistä, jota ei luonnehdi eheä identiteetin ykseys ja pysyvyys, vaan ennemminkin identiteettien neuvottelunvaraisuus, muuntuvuus ja moneus (esim. Hall 2002).

Neljäs opettajan ammatillisen identiteetin keskeinen piirre on toimijuus (agency). Tämä viittaa siihen, että ammatillinen identiteetti vaatii kehittyäkseen opettajan omaa aktiivista osallistumista prosessiin. (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 122–123.) Toimijuus voi toisaalta viitata myös identiteettiprosessin lopputulemaan. Identiteetin hahmottamisen seurauksena voi olla opettajan kokemus toimijuudesta: siitä, että hän voi välittää omia ideoitaan, saavuttaa päämääriä tai muuttaa opetustoimintansa kontekstia (Beauchamp & Thomas 2009, 183).

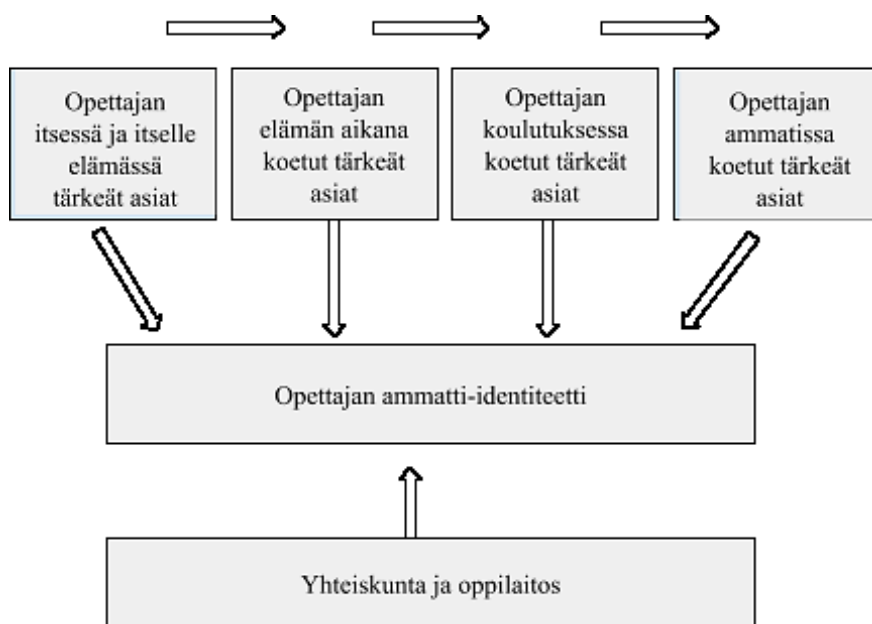
Opettajan ammatillista identiteettiä määriteltäessä voidaan kysyä: kuka olen opettajana? Kuka olen suhteessa siihen, keitä opettajat ovat? Mitä arvoja ja kulttuurisia pääomia pidän tärkeinä? Mitä tahdon opettajana saada aikaiseksi? (Heikkinen 2000, 11–14; Meri 2005, 257.) Opettajan ammatillinen identiteetti kuvaa siis käsitteenä ihmisen suhdetta opettajan työhön, sen arvoihin ja merkityksiin, itseensä opettajana sekä muihin opettajan työtä tekeviin. Opettajaksi kasvaminen on yhteisöissä sosiaalisesti rakentuva prosessi, joka edellyttää itsen tarkastelua suhteessa muihin (Kari & Heikkinen 2001, 44; Beauchamp & Thomas 2009, 178). Ammatillisen identiteetin kehittämisessä korostuu identiteetin sosiaalisen ja persoonallisen ulottuvuuden vuoropuhelu, jossa yksilö käy identiteettiasemastaan neuvottelua suhteessa ympäröivän sosiaalisen todellisuuden kanssa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 43–44). Kollektiivisen identiteetin kautta kokemukset opettajana toimimisesta ja toisaalta persoonallisen identiteetin kautta muotoutuvat käsitykset itsestä käyvät jatkuvaa vuoropuhelua ja muokkaavat opettajan ammatti-identiteettiä (Koski-Heikkinen 2008, 107).

3.2.1 Opettajan ammatillisen identiteetin rakentuminen

Edellä kuvatun perusteella opettajaksi kehittyminen voidaan ymmärtää elämänmittaisena kasvun ja oppimisen prosessina, jossa opettajan ajattelun, tiedon sekä persoonallisuuden ja ammatillisuuden ulottuvuudet painottuvat. Oma itseys, kognitio, oma ammatti sekä sosiaalinen yhteisö ja ympäristö kohtaavat tässä vuorovaikutteisessa prosessissa. (Niikko 1998, 81–85.) Emotionaaliset kontekstit, henkilökohtaiset ja ammatilliset elementit opettajien elämässä, kokemukset, uskomukset ja käytänteet ovat kaikki yhteydessä toisiinsa. Näiden elementtien välillä on jännitteitä, jotka vaikuttavat opettajan tunteeseen omasta itsestä ja identiteetistä. (Day & Kington 2008, 9.)

Vaikka opettajaksi kehittymistä ei tässä tarkastella tiettyjen vaiheiden mukaan etenevänä prosessina, voidaan ammatillista kehitystä hahmottaa vaiheittain sen mukaan, onko kyse vasta valmistuneesta vai jo vuosia työelämässä vaikuttaneesta kokeneesta opettajasta. Uran alkuvaiheessa ammatillisen identiteetin rakentumista määrittää vahvasti työyhteisöön sosiaalistuminen (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 44). Opetustoiminta on aina sidottu ympäröivän yhteisön ylläpitämiin arvoihin ja merkityksiin (Kari & Heikkinen 2001, 44), minkä vuoksi ammatillisessa identiteetissä on kyse myös siitä, mitä merkityksiä opettajayhteisöön kuulumisella on (Heikkinen & Huttunen 2007, 17). Tästä yhteisöön kuulumisesta opettaja käy koulutuksesta työelämään siirtyessään neuvotteluja. Uudessa työyhteisössä tulokas ei todennäköisesti tunne yhteisön muita jäseniä, tai ole tietoinen esimerkiksi yhteisön valtarakenteista, jolloin ammatillinen identiteetti rakentuu pääasiassa omaksumalla yhteisön arvot ja toimintatavat sellaisenaan. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 44.) Heikkinen ja Huttunen (2007, 21) vertaavat opettajien ammattikuntaa heimoon, jonka jäseneksi tullakseen noviisiopettajan on koettava tiettyä samanlaisuutta ja hyväksyttävä monia kirjoittamattomia sääntöjä koskien esimerkiksi käyttäytymistä tai elämäntapoja.

Työuralla eteneminen ei kuitenkaan tarkoita, että kokeneenkaan opettajan identiteetti olisi aina samanlainen tai välttämättä kokematon vahvempi. Koski-Heikkinen (2008) on kuvannut postmodernin opettajan ammatti-identiteettiin vaikuttavia tekijöitä opettajan henkilökohtaisesta näkökulmasta (Kuvio 2). Siinä opettajan ammatillista identiteettiä määrittelevät yhtäältä yhteiskuntaan ja paikalliseen työyhteisöön liittyvät tekijät ja toisaalta henkilökohtaiset tekijät, jotka Koski-Heikkinen (2008, 110) jakaa itsessä ja itselle elämässä tärkeisiin asioihin, elämän aikana koettuihin tärkeisiin asioihin, koulutuksessa koettuihin tärkeisiin asioihin sekä ammatissa koettuihin tärkeisiin asioihin. Tässä tutkimuksessa huomio on nimenomaan koulutukseen keskittyvässä kuvion osassa.



KUVIO 2. Postmodernin aikakauden opettajan ammatillisen kehittymiseen yhteydessä olevat merkitykselliset tekijät henkilökohtaisella tasolla (Koski-Heikkinen 2008, 110).

Valintakokeet toimivat porttina luokanopettajakoulutukseen ja pitkälti määrittelevät sen, ketkä soveltuvat alalle. Jo opiskelijavalinnat ilmentävät tietynlaista kuvaa opettajuudesta: se, millaisia hakijoita valitaan, kertoo jotakin siitä, millaisia opettajia katsotaan tulevaisuudessa tarvittavan, vaikka opiskelijavalinnan, työn todellisuuden ja kehitystarpeiden välinen suhde on kaikkea muuta kuin yksiselitteinen (esim. Nikkola & Räihä 2007). Opettajaksi kasvaminen ja identifioituminen jatkuvat luokanopettajakoulutuksessa paitsi yksilön omana myös opiskeluyhteisön kollektiivisena prosessina. Tähän prosessiin paneudumme seuraavassa osiossa. Ennen sitä kokoamme lyhyesti edellä tarkasteltuja identiteettiin liittyviä näkökohtia.

3.2.2 Ammatillinen identiteetti tässä tutkimuksessa

Beauchamp ja Thomas (2009) ovat listanneet haasteita, jotka nousevat esiin pyrittäessä määrittelemään identiteettiä. Tulisi ymmärtää identiteetin ja minuuden välistä suhdetta, tunteiden roolia identiteetin kehittämisessä, tarinoiden ja diskurssien voimaa identiteetin ymmärtämisessä, reflektion roolia identiteetin muotoutumisessa, identiteetin ja toimijuuden suhdetta, identiteetin kehitystä edistäviä ja ehkäiseviä kontekstuaalisia tekijöitä ja opettajien identiteettiin kohdistuvan tutkimuksen näkökulmasta myös opettajankoulutuksen vastuuta tarjota mahdollisuuksia uusien ja kehittyvien opettajaidentiteettien tutkimiselle. Näiden tekijöiden erottaminen toisistaan on

haastavaa, koska keskusteltaessa yhdestä suhteesta identiteettiin, tullaan usein sivunneeksi myös muita. (Beauchamp & Thomas 2009, 176.)

Tämän tutkimuksen yhteydessä identiteetti tai oikeammin identiteetit ymmärretään yksilöllisten ja sosiaalisten prosessien vuorovaikutuksessa jatkuvasti muuttuviksi ilmiöiksi. Identiteettien moneus ja muuntuvuus, pikemmin kuin ykseys ja pysyvyys, on ilmiölle tyypillistä. Ympäröivän sosiaalisesti rakentuneen todellisuuden ja kulttuurin suhde yksilön identiteettiin on dynaaminen: vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa yksilö rakentaa käsitystä paitsi itsestään, myös muista. Sosiaalisesti rakentuneet merkitykset ja todellisuudessa ilmenevät luokitukset, jotka yksilö omaksuu sosialisoinnin kautta, kuitenkin vaikuttavat siihen, kuinka yksilö ympäristöään ja itseään määrittää.

Näin ollen myös ammatillisen identiteetin rakentaminen voidaan ymmärtää yksilöllisen ja sosiaalisen välisenä vuoropuheluna ja neuvotteluna (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 43–44). Ammatillinen kasvu on paitsi ajallista ja prosessimaista, myös sidoksissa toiminnan laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin ja paikallisiin olosuhteisiin. Ammatillisessa identiteetissä on kyse oman henkilökohtaisen identiteettikehityksen ja toisaalta ammattikunnan jäsenenä toimimisen suhteesta, jossa samaistumisen ja erottautumisen jännite on jatkuvasti läsnä. Yksilö voi itse aktiivisesti vaikuttaa omaan identiteettiinsä, mutta osa identiteettikehitystä ohjaavista voimista on tiedostamattomia. Tällaisia ovat esimerkiksi laajemmin yhteiskunnassa ilmennetyt käsitykset opettajuudesta ja opettajan työstä.

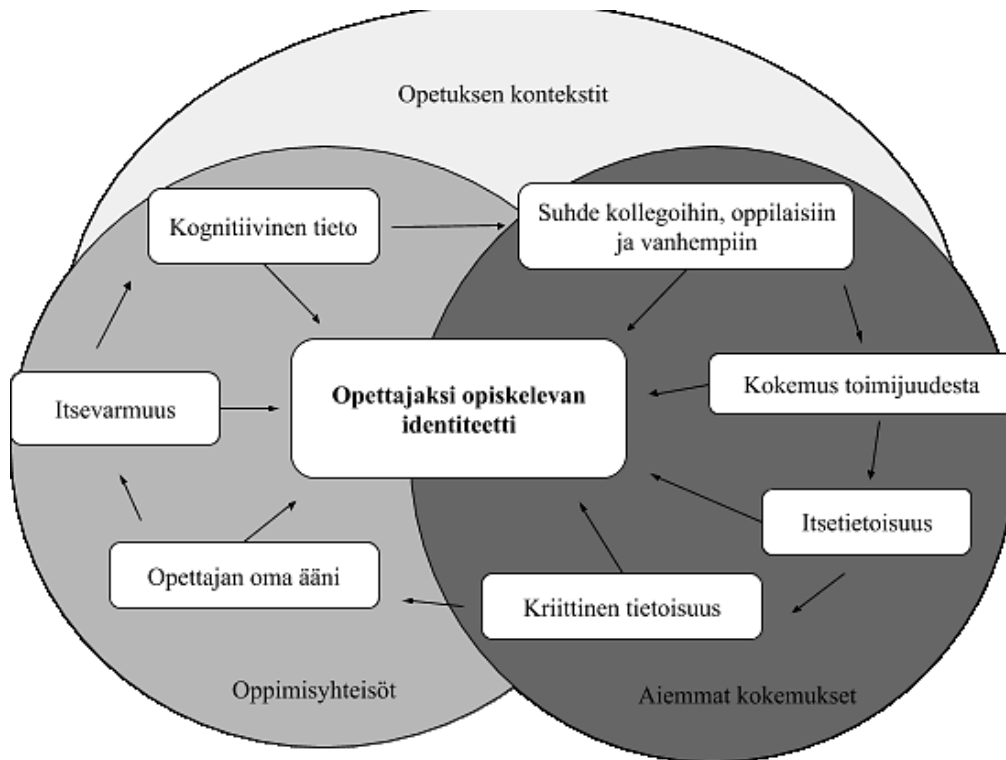
Tutkimuskysymyksissä huomiomme kohdistuu niihin paikallisiin olosuhteisiin, jotka Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa kehystävät opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumista ja jotka opiskelijat kokevat ammatillisen kasvun näkökulmasta merkityksellisiksi. Katsomme, että opettajankoulutus on opettajaksi kasvamiselle erityisen tärkeä ympäristö, koska koulutuksen aikana opettajaidentiteetti on vasta kehittymässä. Koulutuksessa opitaan opettajan ammatissa tarvittavia tietoja ja taitoja, mutta se myös auttaa tulevia opettajia ymmärtämään opettajuutta sekä yhteiskunnallisena että oman ammatissa toimimisen kautta rakentuvana ilmiönä. Opettajankoulutus tarjoaa ihanteellisen lähtökohdan paitsi herättää opiskelijoissa tietoisuus identiteetin kehittämisen tarpeellisuudesta, myös tarjota heille käsitys niistä jatkuvista muutoksista, joita identiteetissä tulee tapahtumaan (Beauchamp & Thomas 2009, 186). Seuraavaksi tarkastelemme aiempien tutkimusten valossa sitä, kuinka opettajaksi opiskelevien ammatillinen identiteetti koulutuksessa kehittyy.

3.3 Opettajaksi opiskelevien ammatillinen identiteetti

Izadinia (2013) on tehnyt yhteenvedon 29 tutkimuksesta, joiden kohteena oli opettajaksi opiskelevien ammatillinen identiteetti. Hänen tarkoituksenaan oli tarkastella tutkimusten fokuksista, käytettyä metodologiaa ja keskeisiä tuloksia. Tutkimukset jakautuivat näkökulman perusteella seuraavasti: yksitoista tutkimusta käsitteli opiskelijoiden identiteettiä reflektion näkökulmasta, viisi tarkasteli asiaa erilaisiin oppimisyhteisöihin osallistumisen kannalta, kahdeksan tutkimusta käsitteli kontekstin roolia identiteetin kehityksessä ja viiden keskiössä oli opiskelijoiden aiempien kokemusten rooli identiteettikehityksessä. (Izadinia 2013, 697–705.)

Tarkastelun perusteella monet opettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin tutkijat painottavat identiteetin rakentumista nimenomaan sosiaalisena ilmiönä, jonka muotoutumisessa ja ymmärtämisessä sosiaalisilla tekijöillä on merkittävä rooli. Huomionarvoista on, että monet tutkimuksista raportoivat opettajaksi opiskelevien identiteetin kehittymistä vain positiivisessa valossa, mikä saattaa antaa kuvan prosessin selkeydestä ja suoraviivaisuudesta. Opettajankoulutuksen kehityksen kannalta olisi kuitenkin tärkeä tiedostaa myös identiteetin kehittymisen haasteet ja monimutkaisuus sekä prosessin mahdolliset negatiiviset lopputulokset. (Izadinia 2013, 707.)

Etsiessään tekijöitä, jotka vaikuttavat opiskelijan ammatilliseen identiteettiin, Izadinia (2013) havaitsi, että tutkimuksissa ei suoraan raportoitu muutoksia identiteetiksi kutsutussa rakenteessa, vaan opiskelijoiden itsetietoisuudessa (self-awareness), toimijuuden kokemuksessa (sense of agency), itseluottamuksessa (confidence), kriittisessä tietoisuudessa (critical consciousness), kognitiivisessa tiedossa (cognitive knowledge), opiskelijan omassa äänessä opettajana (teacher voice) sekä suhteessa kollegoihin, vanhempiin ja oppilaisiin. Edellä mainittuja tekijöitä voidaan Izadinian havaintojen perusteella pitää opettajaidentiteetin toisiinsa liittyvinä osatekijöinä. Identiteetin muutoksissa on siis kyse yhden tai useamman osatekijän vaihtelusta, tekijöiden välisestä vuorovaikutuksesta sekä kontekstien vaikutuksesta. Kontekstitekijöitä Izadinia löysi tarkastelemistaan tutkimuksista kolme: opetuksen kontekstit, aiemmat kokemukset sekä oppimisyhteisöt. (Izadinia 2013, 707–709.) Tätä opettajaopiskelijan ammatillisen identiteetin hahmotusta kuvataan alla olevassa kuviossa 3.



KUVIO 3. Opettajaksi opiskelevan identiteetti (Izadinia 2013, 708, suom. kirjoittajat).

3.3.1 Kokemukset ennen koulutusta ja sen aikana

Koulutukseen tullessaan opettajaksi opiskelevilla on jo monia itsestäänselvinä pidettyjä uskomuksia ja käsityksiä opettamisesta ja opettajan työstä (Lauriala 2000, 90). Arvoilla, uskomuksilla ja aiemmillä kokemuksilla, jotka opiskelijoilla on jo koulutukseen tullessaan, on huomattava rooli paitsi opiskelijoiden identiteetin muotoutumisessa myös heidän toiminnassaan (Izadinia 2013, 704). Opiskelijoiden uskomukset opettamisesta, opiskelusta ja oppimisesta vaikuttavat keskeisellä tavalla siihen, miten he opettajankoulutuksen aikana tulkitsevat tietoa ja omia kokemuksiaan (Stenberg, Karlsson, Pitkäniemi & Maaranen 2014, 214). Lisäksi tulevaisuuteen suuntautuvat käsitykset itsestä voivat vaikuttaa siihen, miten opiskelijat tulevaisuudessa opettajan työssä toimivat (Hong 2010, 1539).

Käsitys opettajuudesta, joka opettajaksi opiskelevalle on jo ennen uralle valikoitumista kehittynyt, on etenkin uran alkuvaiheessa tärkeä kiintopiste. Koulutuksen on katsottu usein tukevan opiskelijoilla jo ennalta olemassa olevia käsityksiä, jotka työelämän kokemusten myötä saattavat uran alkuvuosina romahtaa. (Koski-Heikkinen 2008, 108.) Lindeberg ja Pitkäniemi (2013) ovat tarkastelleet opettajaopintoihin hakeutuvien ammattikuvia, jotka sisältävät käsityksen opettajan työstä sekä siihen kuuluvista tehtävistä. Opettajankoulutukseen hakeutuvien vahvojen

ammattikuvien purkaminen opintojen aikana voi heidän mukaansa olla haasteellista ja vaatia runsaasti reflektiota sekä näiden käsitysten kyseenalaistamista. (Lindeberg & Pitkäniemi 2013, 61–62.)

Myös Laine (2004) havaitsi väitöstutkimuksessaan, että opiskelijoille oli tyypillistä kiinnittyminen opintojen aikaisiin ja opintoja edeltäneisiin itselle merkityksellisiin asioihin ja kokemuksiin. Tutkimuksen mukaan ammatillinen identiteetti näyttää rakentuvan paljolti sille kasvattajan ideaalille, joka opiskelijoilla on jo opintoihin tullessaan. Laineen tulosten perusteella vaikuttaakin siltä, että muuttumisen sijaan opettajaksi kehittyvä etsii koulutuksen aikana vahvistusta merkitysrakenteille, jotka hän on muodostanut jo aikaisemmin. (Laine 2004, 232–233.) Tämä voi saada työuran alkuvaiheessa juuri valmistuneen opettajan, jonka ammatillinen identiteetti on vielä hauras, mukautumaan perinteisiin toiminta- ja ajattelumalleihin. Tämän välttämiseksi opettajankoulutuksen tulisi kyetä murtamaan perinteiset kouluoppimisen ja opettamisen mallit. (Lauriala 2000, 90–91.)

Stenberg, Karlsson, Pitkäniemi ja Maaranen (2014) ovat tutkineet ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden identiteettiä. Opintojensa alussa opettajaopiskelijat painottivat opettajan moraalisen toimijan roolia ja asemoituivat vahvasti kasvattajiksi. Koulutuksessa olisi hyvä tiedostaa tämä ja nostaa esiin kontekstiin, kuten vanhempien kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen tai laajemmin yhteiskuntaan, kytkeytyviä kysymyksiä opettajan työssä. Näihin konteksteihin liittyvää asemoitumista tutkijat eivät ensimmäisen vuoden opiskelijoilla havainneet juuri lainkaan. Stenberg ja kumppanit pohtivat, voiko kutsumuksellinen kasvattajan rooliin asemoituminen olla koulutuksessa esteenä opettajuuden kokonaisvaltaisemmalle hahmottamiselle. Vaikuttaa siltä, että koulutuksen alussa oppilas yksilönä on opiskelijoiden näkökulmasta olennaisempi kuin koulun konteksti. Opettajankouluttajien olisi hyvä tiedostaa tällainen asemoituminen opiskelijoissa opintojen alkuvaiheessa, ja koulutuksessa tulisi tarjota mahdollisuuksia opiskelijoiden omien arvojen ja uskomusten tarkastelulle. (Stenberg ym. 2014, 214–215.)

3.3.2 Opettajankoulutuksen oppimisyhteisö

Ammatillisen identiteetin kehittyminen toisaalta samaistumisen ja toisaalta muista erottautumisen näkökulmasta nousee kiinnostavaksi kysymykseksi luokanopettajakoulutuksessa, jossa opiskelu tapahtuu usein hyvin ryhmäpainotteisesti. Opettajankoulutuksen opiskelijayhteisössä näytetään

Heikkisen (1999, 55) mukaan painottavan muihin tieteenaloihin verrattuna erityisen paljon samuutta ja yhteisyyttä tavoitteina. Opettajankoulutusta on verrattu heimokulttuurissa toimimiseen. Heikkinen (1999) määrittelee tämän “heimon” moraalista järjestystä esittämällä yhteisössä hyveinä ja pahoina pidettyjä persoonallisia ominaisuuksia. Opettajaopiskelijoiden yhteisössä hyveinä näyttäytyvät itsevarma käytös, varmuus omasta uravalinnasta, avoin asennoituminen, käytännöllisyys ja ryhmään suuntautuneisuus sekä halu olla esillä. Paheina sen sijaan pidetään uravalintaan epävarmasti suhtautumista, teoriaan suuntautumista, vetäytyvyyttä ja omissa oloissaan viihtymistä. Vaikka yksittäisillä opiskelijoilla on vapaus toimia moraalisessa järjestyksessä hyvin vapaasti, on tällainen järjestys yhteisön toiminnan kannalta keskeisen tärkeä. (Heikkinen 1999, 51–52.)

Ryhmän moraalisen järjestyksen lisäksi ryhmäoppimisessä tärkeää on myös se, kuinka yhteisössä käsitellään erimielisyyksiä ja ristiriitoja. Nikkola (2007) on tutkinut ristiriitojen käsittelyä luokanopettajakoulutuksen pienryhmäopiskelun yhteydessä. Hän on havainnut, että mikäli ryhmää ohjaa yhteisymmärrykseen pyrkiminen, voi tämä johtaa ristiriitojen välttelyyn. Sovinnaisen käyttäytymisen ja hyvän yhteishengen säilyttämisen korostaminen sekä omien ajatusten kätkeminen voivat olla esimerkkejä siitä, kuinka ryhmässä pyritään suojautumaan ristiriitojen uhatessa. Ilmapiiri, jossa vallitsee näennäisesti konsensus, on omiaan tekemään opiskelusta suorituskeskeistä syvällisemmän ymmärtämisen sijaan. (Nikkola 2007, 67–68.)

Syrjäläisen, Erosen ja Värin (2006, 96) luokanopettajaopiskelijoiden yhteiskunnallista vaikuttamista ja vaikuttamismahdollisuuksia yliopistokontekstissa tarkastelleessa tutkimuksessa selvisi, että oman näkökulman esiin tuominen ei välttämättä aina ole opiskelijoille helppoa, eikä sen nähdä välttämättä edes kuuluvan opettajankoulutuksen opiskelukulttuuriin. Nikkola (2007) havaitsi, että ristiriitojen työstäminen opettajankoulutuksen opiskeluryhmässä on haastavaa ja että ristiriitaisiin tilanteisiin johtavia kysymyksiä jopa vältellään. Yhteisöön kuuluminen ja hyväksytyksi tuleminen on tärkeää ja yhteisöstä erottautumisen pelko voi estää ilmaisemasta erimielisyyttä ja näin koettelemasta yhteisön rajoja (Nikkola 2007, 95–96).

Oppimisyhteisöissä yhteistyön ja reflektion ilmapiirin on havaittu olevan tärkeä tekijä opettajaksi opiskelevien ammatillisen identiteetin rakentamisessa (Izadinia 2013, 701). Opettajakoulutuksen tarjoaman sosiaalisen vuorovaikutuksen laatu sosiaalisen tuen muodossa, sekä mahdollisuudet osallistua aktiivisesti ja tasavertaisesti yhteisöön ovat ratkaisevia tekijöitä opiskelijoiden ammatillisen toimijuuden muotoutumisessa. Toom, Pietarinen, Soini ja Pyhältö (2017) havaitsivat

tutkimuksessaan, että luokanopettajaopiskelijat kokivat oppimisympäristönsä opintojensa alkuvaiheessa verrattain positiiviseksi. Opettajaopiskelijat toivat esiin muun muassa kokemuksia rakentavasta ilmapiiristä ja tuen saamisesta vertaisopiskelijoiltaan. (Toom ym. 2017, 130.)

3.3.3 Luokanopettajakoulutus oppimisympäristönä

Izadinian (2013) tarkastelemissa tutkimuksissa puhutaan kontekstitekijöistä, joista esiin nousivat aiemmat kokemukset ja oppimisyhteisöt, joita on tarkasteltu edellä. Näiden lisäksi tärkeä on oppimisen konteksti. (Izadinia 2013, 708.) Selkeyden vuoksi käytämme kontekstin sijaan oppimisympäristön käsitettä, jonka voidaan tässä yhteydessä ajatella pitävän sisällään luokanopettajakoulutuksen rakenteelliset ja opetuksen käytännön järjestämiseen liittyvät olosuhteet.

Laine (2004) on väitöstutkimuksessaan tarkastellut luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ammatillisesta kehitymisestään opintojen aikana. Koulutuksessa tunnistettuja ammatillisen identiteetin kehittymistä tukevia tekijöitä ovat hyvä ilmapiiri opiskelijoiden ja henkilöstön välillä, harjoittelukokemukset, mielekäs tutkimustyö ja sen ohjaus, erikoistumisopinnot sekä opiskelijoiden hyviksi koetut keskinäiset suhteet. Opettajankoulutuksen heikkouksia ammatillisen identiteetin kehittymisen näkökulmasta taas ovat Laineen (2004) havaintojen mukaan valinnaisuuden puute, alhainen vaatimustaso, harjoitteluohjauksen autoritäärisyys, koulutuksen ja koulutodellisuuden ristiriitaisuus, opintosuoritusten palautejärjestelmän puuttuminen, koetut puutteet omissa opetustyöhön kuuluvassa perusosaamisessa, henkilökohtaisen tuen puute sekä lapsen näkökulman vähäisyys koulutuksessa. (Laine 2004, 176.)

Luokanopettajakoulutus on luonteeltaan hyvin strukturoitu ja opiskelijat noudattavat annettua lukujärjestystä, joka rytmittää opintojen etenemistä. Syrjäläisen, Erosen ja Värriin (2006, 99) tutkimuksessa tämä koettiin toisaalta turvaa antavaksi ja toisaalta omia valinnan mahdollisuuksia rajoittavaksi tekijäksi. Luokanopettajakoulutus vaikutti monelle opiskeijalle olevan putki, josta pyritään pääsemään ulos mahdollisimman ripeästi. Nopeasti ammattiin valmistuminen vaikutti olevan opiskelijoille tärkeää, ja kurssimuotoinen valmiiksi aikataulutettu opettajankoulutus mahdollistaa tämän erinomaisesti (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006, 78). Koulutuksen tarkasta strukturoinnista huolimatta opiskelijat tuntuivat kaipaavan koulutukseen lisää opintojen ohjausta. Henkilökohtainen opintosuunnitelma koettiin ennemminkin paperiksi vailla merkitystä, kuin

toimivaksi työkaluksi omien opintojen suunnittelussa. Syynä tähän pidettiin yliopiston puutteellisia resursseja. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006, 287.)

Opettajankoulutuksen sisällön osalta Syrjäläisen, Erosen ja Värin (2006) tutkimuksessa selvisi, että opiskelijat kaipaisivat luokanopettajakoulutukseen lisää yhteiskunnallista perspektiiviä. Koulutuksen jakautuminen opetettavien aineiden mukaisesti koettiin haasteeksi, sillä opetussuunnitelman rajoissa koulutuspoliittista näkökulmaa ei ollut mahdollista saada mahtumaan tiiviisiin opintoihin. Opiskelijat näkivät koulutuksen aktivoivan esimerkiksi kriittiseen ajatteluun, mutta opintojen putkimaisuus ja tietty valmistumisaikataulu eivät opiskelijoiden mukaan mahdollista syvällisempää pohdintaa opettajan yhteiskunnallisesta roolista. Nopeasti ja suoraan ammattiin valmistava koulutus saattaa myös muovata opiskelijalle asenteen, jossa kaikki ylimääräinen karsitaan opinnoista pois. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006, 82–83.)

Tärkeän oppimisympäristö luokanopettajakoulutuksen sisällä muodostavat opetusharjoittelut. Nykyisellään luokanopettajakoulutuksen työelämäyhteyksistä on kuitenkin löydetty parantamisen varaa: laajassa asiantuntijaselvitykseen perustuvassa Opetusalan tutkimus -raportissa todetaan heikoiksi koetut työelämäyhteydet yhdeksi yliopistojen opettajankoulutuksen haasteista (Heikkinen, Aho & Korhonen 2015). Syrjäläisen, Erosen ja Värin (2006) tutkimukseen osallistuneet opiskelijat pitivät opetusharjoittelua hyödyllisenä ja käytännön työtä monin tavoin avaavana kokemuksena. Opiskelijat kuitenkin puhuivat harjoittelun yhteydessä myös sattumasta, sillä opetusharjoittelukokemuksen koettiin olevan paljon kiinni luokan lehtorista. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006, 117).

3.3.4 Reflektio – ammatillisen identiteetin liima

Parsons ja Stephenson (2005) määrittelevät reflektion toiminnan ja oppimisen prosessiksi, jossa opiskelijat kehittävät toimintaansa oman analyysinsa ja arvionsa perusteella. Toiminnasta etsitään onnistumisten tai epäonnistumisten syitä, joiden tunnistamisen apuna hyödynnetään aiemman kokemuksen lisäksi myös teoreettista tietoa ja ymmärrystä lasten oppimisesta ja pedagogiikasta. Opiskelijoiden tulee tällöin olla tietoisia omista uskomuksistaan ja oppimisestaan. (Parsons & Stephenson 2005, 97–98.) Ajatuksia tai toimintaa tarkastellaan reflektiossa usein jälkikäteen arvojen tai toiminnan vaikuttavuuden näkökulmasta, mutta tarkastelu voi olla luonteeltaan myös ennakoivaa (Beauchamp & Thomas 2009, 182–183). Reflektiota voidaan käyttää välineenä myös esimerkiksi omien elämäkokemusten tiedostamiseen (Kyrö-Ämmälä 2012, 162). Mezirowin

(1990, 6) mukaan reflektiossa on kyse sen arvioimisesta, kuinka ja miksi olemme käsittäneet, ajatelleet, tunteneet tai toimineet tietyllä tavalla. Kriittisessä reflektiossa pohditaan erityisesti kysymystä miksi: toimintaa tarkastellaan nimenomaan sen syiden ja seurausten näkökulmasta (Mezirow 1990, 13).

Ristiriitaiset, ennakoimattomat ja epävarmat tilanteet ovat olennainen osa opettajan työtä ja arkea, minkä vuoksi opettaja ei voi nojata työssään pelkkiin ennalta opittuihin teorioihin. Toiminnan aikainen reflektointi voi auttaa ammattilaista poikkeavissa tilanteissa (Schön 1983, 63). Ilmiöiden ja oman esiymmärryksen pohtiminen taas voivat auttaa häntä kokeilemaan jotakin, joka samanaikaisesti tuottaa uutta ymmärrystä ilmiöstä ja muuttaa itse tilannetta (Schön 1983, 68). Usein kaikista keskeisimpien ongelmien ratkaiseminen tapahtuu juuri epävarmojen, monimutkaisten ja ristiriitaisten kysymysten alueella, joiden tutkiminen edellyttää muutakin kuin tieteellisen tiedon soveltamista, kuten kokemusta, yritystä ja erehdystä tai intuitiota (Schön 1983, 43).

Reflektio vaikuttaa olevan keskeinen tekijä identiteetin rakentamisessa (Izadinia 2013). Izadinian (2013) tarkastelemista tutkimuksista kaikki pitivät opiskelijoiden omien arvojen, uskomusten, tunteiden, opetuskäytänteiden ja kokemusten reflektointia ammatillisen identiteetin muotoutumista edistävänä asiana. Tutkimusten perusteella reflektiivisten menetelmien käyttö opettajankoulutuksessa tuottaa positiivisia muutoksia esimerkiksi opiskelijoiden itsetuntemuksessa ja itsevarmuudessa opettajana. Tutkimukset eivät kuitenkaan kertoneet negatiivisista vaikutuksista tai reflektiivisten menetelmien haasteista. (Izadinia 2013, 699–700.)

Stenberg (2011) on väitöstutkimuksessaan tarkastellut identiteettityötä opettajaksi opiskelevien ammatillisen kehittymisen tukena. Oman työn ohessa opintoja tekevät opettajaopiskelijat reflektoivat omia elämäkokemuksiaan ja työn yhteydessä tekemiään videopäiväkirjoja. Identiteettityössä keskeistä oli sekä henkilökohtaisten että ammatillisten kokemusten reflektointi. Tutkimukseen osallistujat pitivät osallistumistaan merkittävänä ja tutkimuksen pohjalta identiteettityöllä voi todeta olevan mahdollisuuksia lisätä opettajan ammatillista kehittymistä. Tutkittavien reflektiossa tapahtui näkyviä muutoksia tutkimusprosessiin aikana. Reflektion syvyys ei kuitenkaan prosessin aikana juurikaan muuttunut. (Stenberg 2011, 136.)

Stenbergin (2011) tutkimus tuokin osaltaan esiin identiteettityöhön liittyviä haasteita. Kehitykselle ei välttämättä olla avoimia, ja syvällisen “transformatiivisen reflektion”, jossa esimerkiksi arvoja ja

uskomuksia tarkastellaan kriittisesti, saavuttaminen on vaikeaa. Stenberg kuitenkin pitää reflektiiviseksi oppijaksi tulemistä opettajankoulutuksen päämääränä, jolloin kysymys on siitä, kuinka tällaista oppimista ja kehitystä voidaan koulutuksessa edistää. (Stenberg 2011, 137–139.) Tähän voidaan etsiä ratkaisua esimerkiksi Korthagenin (2004) ”sipulimallissa” esitetyistä muutoksen tasoista, jotka voivat tarjota kehyksen, jonka avulla voidaan tunnistaa, millä tasolla oppijalla on vaikeuksia ja mihin tasoon hänen tulisi näin ollen reflektionsa kohdistaa. Kouluttaja voi esimerkiksi havaita, millä tasolla opiskelijan omat kysymykset vaikkapa opetustilanteessa kohdatuista ongelmista liikkuvat ja auttaa tätä ymmärtämään muiden tasojen merkitystä tilanteessa. (Korthagen 2004, 87–88.)

4 METODOLOGISET KIINNEKOHDAT JA TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

Tässä luvussa kuvaamme niitä metodologisia kiinnekohtia, jotka ovat ohjanneet tämän tutkimuksen tekemistä. Halusimme tutkia luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin muotoutumisen prosessia nimenomaan koulutuksen aikana. Omat kokemuksemme ilmiön käsittelystä opinnoissa olivat vähäiset ja koimme, ettei ammatillista identiteettiä koskeva pohdinta ollut ollut selkeästi osa opintojemme kokonaisuutta. Halusimme ottaa selvää, kuinka muut samassa opintojen vaiheessa olevat luokanopettajaopiskelijat ovat asian kokeneet, ja ovatko tulkintamme ammatillisen identiteetin käsittelyn vähäisyydestä opinnoissa paikkansa pitäviä. Kriittisestä orientaatiosta huolimatta halusimme paitsi osoittaa koulutuksen kehittämisen paikkoja, myös löytää koulutuksen potentiaalin ja tehdä näkyväksi niitä paikkoja ja tiloja, joita luokanopettajakoulutus opiskelijoiden identiteettityölle tarjoaa.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Työn tarkoituksena oli selvittää, millaisena ammatillisen identiteetin kehittymisen kenttänä Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutus opiskelijoiden näkökulmasta näyttäytyy. Lähdimme selvittämään tätä seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisia ammatillisen identiteetin muotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä opiskelijat kuvaavat?
2. Kuinka opiskelijat kuvaavat näiden tekijöiden vaikuttaneen ammatilliseen kehittymiseensä?

Olemme etsineet näihin kysymyksiin vastauksia fokusryhmämenetelmän ja aineiston laadullisen sisällönanalyysin avulla. Teorian rooli on tutkimuksessamme ollut ohjaava, mutta myös aineistolle on annettu analyysivaiheessa runsaasti painoarvoa. Lähestymistapaamme voisikin luonnehtia teoriaohjaavaksi ja hermeneuttiseksi. Avaamme seuraavaksi tutkimusprosessiamme näiden valintojen näkökulmasta.

4.2 Laadullinen tutkimus ja hermeneuttinen tutkimusote

Sosiaalisen konstruktionismin mukaan ei ole olemassa jotakin itsemme ulkopuolista meistä erillistä todellisuutta, jota voisimme mitata tai havainnoida. Todellisuus on jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa tuotettua, jolloin myös tietoa rakennetaan sosiaalisessa kanssakäymisessä. Näistä lähtökohdista tutkimuskysymysten lähestyminen laadullisen tutkimusotteen avulla oli luontevaa. Laadullisessa tutkimuksessa todellisuus hahmotetaan moninaisena tutkittavien suhteiden kenttänä, jossa tapahtumat vaikuttavat toisiinsa, toinen toistaan muokaten. Yleisellä tasolla kvalitatiivisen tutkimuksen voidaan todeta tähtäävän löytämiseen tai paljastamiseen, ei niinkään jo olemassa olevien “totuuksien” vahvistamiseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Tarkoituksena on tehdä näkyväksi asioita, joista on tottumuksen myötä tullut itsestäänselviä ja kokemuksia, joita ei vielä ole tuotu tietoisien tarkastelun alle (Laine 2007, 32–33).

Tässä tutkimuksessa huomiomme kiinnittyy vuorovaikutuksessa käytettyyn kieleen ja siihen, mitä se kertoo sosiaalisesta todellisuudesta samanaikaisesti tuottaen sitä. Hermeneutiikka tarkastelee ihmisen kommunikaatiivisia ilmaisuja, joilla ilmaistaan erilaisia merkityksiä. Tutkimuksen intressi on tällöin pyrkiä ymmärtämään ja tulkitsemaan näitä merkityksiä ilmaisuista. Tarkastelun kohteena on “tutkittavan alueen ihmisten sen hetkinen merkityksmaailma”. (Laine 2007, 31.) Omassa tutkimuksessamme olemme tulkinneet luokanopettajaopiskelijoiden ryhmäkeskustelussa tuotettuja ilmaisuja juuri niissä rakentuvien merkitysten näkökulmasta. Emme ole kiinnostuneita yksittäisten opiskelijoiden ilmaisuista, vaan ennemmin vuorovaikutuksen tuottamista merkityskokonaisuuksista, jotka aineistosta hahmottuvat.

Laadullinen lähestymistapa on vaatinut sen tiedostamista ja hyväksymistä, että tietoisuutemme kehittyy tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2015, 75). Laadullista tutkimusta luonnehditaan usein prosessimaiseksi. Tutkimusprosessimme eteneminen on ollut ennemmin kehämäistä, epäsuoraa ja hiljalleen syvenevää kuin lineaarista ja edeltäkin selkeää. Laadullisen tutkimuksen piirissä puhutaankin niin sanotusta hermeneuttisesta kehästä, joka kuvaa tapaamme ymmärtää. Hermeneuttinen kehä kuvastaa aineiston ja tutkijan siitä tekemien tulkintojen dialogista suhdetta, jossa tutkija pyrkii kriittisesti refleктоimalla etämmäksi omasta näkökulmastaan. Omia tulkintoja koetellaan ja näin tavoitteena on lopulta löytää mahdollisimman uskottava tulkinta tutkittavan merkityksestä. (Laine 2007, 36–37.) Hirsjärven ym. (2015, 161) mukaan tutkijan arvolähtökohdat vaikuttavat hänen pyrkimyksiinsä ymmärtää tutkimuksen kohteena olevia ilmiöitä ja tutkijan on vaikea irrottautua näistä lähtökohdista. Hermeneuttisen kehän ajatuksessa ymmärtämisen ajatellaan

aina nousevan tietyistä lähtökohdista ja palaavan takaisin oivaltamiseen ja ymmärtämiseen. Kun tutkija tiedostaa omat lähtökohtansa, voi hän vapautua osittain niiden kahlitsevuudesta. Haastavaa tässä on, että uusi lähtökohtien ymmärtäminen edellyttää taas alkuun palaamista, jotta tutkija voisi jälleen tulla vapaammaksi näistä uusista lähtökohdista. (Varto 2005, 108.)

Tutkimuksen kannalta on siis erittäin merkityksellistä, kuinka itse asemoidumme suhteessa tutkimuksemme kohteeseen. Laine (2007, 32–33) puhuu siitä, kuinka merkityksiä tutkivalle tutkimuskohde, tietty merkitysmaailma, on ennalta tuttu ja tämä on myös edellytys sille, että merkityksiä tässä kontekstissa voidaan ymmärtää. Koska olemme saman koulutusohjelman opiskelijoita kuin tutkittavamme, meillä voidaan olettaa olevan jonkinasteinen jaettu esiymmärrys tutkimuskohteesta. Esimerkiksi opiskelijoiden puhetavat ja opintoihin liittyvä sanasto ovat meille tuttuja ja jaamme myös monia käytännön kokemuksia opinnoista heidän kanssaan. Tämän lisäksi olemme tutkijoina olleet itse inhimillisiä aineiston keräämisen välineitä, mikä on merkinnyt aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen muodostumista vähitellen prosessin edetessä. Tutkimuksen eri vaiheita emme näin ollen ole voineet etukäteen selkeästi määritellä, vaan ratkaisuja on tehty vähitellen tutkimuksen edetessä. On myös selvää, että tutkijoina oma mielenkiintomme ja perspektiivimme ovat yhteydessä aineiston keruuseen sekä siihen, millainen kerätty aineisto on luonteeltaan. (Kiviniemi 2015, 74–77.) Palaamme pohtimaan oman kaksoisroolimme etuja ja haittoja tämän tutkimuksen kannalta luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä käsittelevän luvun 6.2 yhteydessä.

4.3 Fokusryhmä

Koska emme olleet kiinnostuneet yksittäisten opiskelijoiden kokemuksista, vaan sosiaalisesti tuotetuista ja jaetuista merkityksistä, oli aineistonkeruutilanteen oltava sellainen, jossa useampi henkilö pääsisi jakamaan ajatuksiaan. Halusimme lisäksi kerätä tutkimusaineistomme luokanopettajaopiskelijoilta aidoissa ja suorissa vuorovaikutustilanteissa, mihin fokusryhmä tarjoaa mahdollisuuden (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 16). Opiskelijat toimivat tästä näkökulmasta tietolähteinä, jotka keskustelussaan voivat tuoda esiin esimerkiksi termejä tai hahmottamisen tapoja, jotka kehystävät ryhmän toimintaa ja ajattelua ”kulttuurisena ryhmänä” (Alasuutari 2011, 152). Esimerkiksi Valtonen (2005, 228) on käyttänyt ryhmäkeskustelua kulttuurisia jäsenyyksiä näkyväksi tekevänä alustana, jossa itsestäänselvyydet nousevat tarkastelun kohteeksi, ja joka toisaalta paljastaa neuvottelua vaativat kulttuuriset jäsenyykset.

Ryhmäkeskustelussa pyritään tietoisesti vuorovaikutukseen osallistujien välillä, kun taas ryhmähaastattelussa tietyt kysymykset käydään jokaisen osallistujan kanssa vuorotellen läpi (Valtonen 2005, 223–224). Alasuutari (2011, 155) pitää ryhmäkeskusteluja tutkimuksellisesti arvokkaina sen vuoksi, että niissä päästään puhumaan asioista, jotka usein jäävät pois keskusteluista tai joita pidetään itsestäänselvyyksinä. Fokusryhmän yhtenä keskeisenä taustajatoksena onkin juuri kokonaisvaltaisemman ymmärryksen syntyminen, kun ilmapiiri on salliva ja huomioi erilaiset mielipiteet (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 4). Osallistujat kertovat ikään kuin lyhyitä tarinoita toistensa kertomuksia täydentäen. Usein syntyy myös niin sanottuja vastatarinoita, joissa haastetaan keskustelun oletuksia. Keskustelun ja tarinoiden rakentumisen konteksti on kuitenkin arkikeskusteluun verrattuna erilainen, koska keskustelun vetäjällä eli moderaattorilla on tilanteessa merkittävä rooli. (Valtonen 2005, 235–236.)

Tarkoituksena fokusryhmässä ei ole tuottaa laajasti yleistettävää tietoa, vaan kuvata tutkimuskohdetta tietyssä kontekstissa. Menetelmän tavoitteena on luoda vuorovaikutteinen keskustelu, jonka avulla voidaan saavuttaa syvempi ymmärrys käsityksistä, uskomuksista, asenteista ja kokemuksista useista näkökulmista ja toisaalta dokumentoida se konteksti, josta nämä kumpuavat. (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 16.) Tarkastelemme seuraavaksi tarkemmin fokusryhmää menetelmänä erityisesti tämän tutkimuksen näkökulmasta.

4.3.1 Menetelmän valinta ja soveltuvuus

Fokusryhmä kehitettiin alun perin akateemiseksi tutkimusmenetelmäksi, mutta sittemmin sen käyttö on ollut yleistä etenkin markkinatutkimuksissa. Menetelmänä fokusryhmää on käytetty erityisesti sosiaali- ja terveystieteissä. Sosiaalitieteissä lähestymistapa on markkinatutkimukseen verrattuna vähemmän strukturoitu ja korostaa tutkittavien keskinäistä keskustelua. Moderaattorin tehtävänä on enemmän keskustelun mahdollistaminen kuin ohjaaminen. (Liamputtong 2011, 3–4.) Oma lähestymistapamme menetelmään kytkeytyy tähän sosiaalitieteiden piiristä alkunsa saaneeseen perinteeseen.

Wilkinson (1998) kirjoittaa, että fokusryhmän käyttöä tulee harkita ainakin kolmen eri näkökulman perusteella. Ensinnäkin tutkijan tulee pohtia, mikä hänen tutkimuksensa perimmäinen tarkoitus on. Menetelmän käyttö on erityisen hedelmällistä, kun tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin ihmisten ymmärrystä, mielipiteitä ja näkemyksiä tai tutkia, kuinka edellä mainitut kehittyvät, neuvottelevat ja täsmentyvät sosiaalisessa kontekstissa. (Wilkinson 1998, 187.)

Luokanopettajakoulutuksen tarkastelussa tällaisella menetelmällä on mielestämme mahdollisuus tavoittaa erilaisia näkemyksiä siitä, kuinka ammatillisen identiteetin kehittyminen on opiskelijoille itselleen ollut mahdollista ja kuinka he sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa neuvottelevat kehitykseen vaikuttaneista tekijöistä.

Toiseksi tutkijan tulisi Wilkinsonin (1998) mukaan pohtia tutkimuksensa päämäärää; sitä, mikä on ”haluttu lopputuote”. Fokusryhmän tuottama data on interaktiivista ja laadullista, minkä vuoksi menetelmän nähdään soveltuvan parhaiten juuri laadulliseen analyysiin. Menetelmän myötä saatu aineisto on usein melko suppea ja epäedustava, minkä vuoksi fokusryhmämenetelmän avulla ei pyritä yleistettävyyteen eikä sen tarkoituksena ole luoda tilastollista dataa tai vertailla ryhmiä keskenään. (Wilkinson 1998, 187.) Myös tästä näkökulmasta fokusryhmän voi katsoa soveltuvan tämän tutkimuksen tavoitteisiin. Tutkimuksemme pyrkimyksenä ei ollut tuottaa kattavaa aineistoa, vaan ennemminkin toimia keskustelunavauksena luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Alasuutarin (2011) mukaan laadullinen aineisto on kuin tutkittavasta kohteesta lohkaistu palanen: näyte siitä kielestä ja kulttuurista, jota tutkitaan. Tämän vuoksi onkin tärkeää ottaa huomioon aineiston kulttuurinen paikka. (Alasuutari 2011, 88.)

Kolmantena seikkana Wilkinson (1998) painottaa tutkimuksen tekemisen käytännön näkökulmaa. Vaikka fokusryhmän käyttö aineistonkeruumenetelmänä saattaa vaikuttaa helpolta ja selkeältä, tutkija voi törmätä moniin käytännön haasteisiin, kuten esimerkiksi ryhmän tapaamisten järjestämisen vaikeuteen tai vaikeuksiin ryhmän moderaattorina toimimisessa. (Wilkinson 1998, 187–188.) Olemme oman tutkimuksemme osalta avanneet näitä haasteita sekä aineiston kuvauksen että tutkimuksemme luotettavuuden tarkastelun yhteydessä.

4.3.2 Menetelmän käyttö

Fokusryhmämenetelmästä käytetään myös nimitystä fokusryhmähaastattelu, ryhmähaastattelu tai ryhmän syvähaastattelu. Menetelmän ideana on, että ihmiset, joilla on samanlainen kulttuurinen tai sosiaalinen tausta tai joilla on samankaltaisia kokemuksia, kokoontuvat keskustelemaan tietystä aiheesta 1–2 tunnin ajaksi. (Liamputtong 2011, 4.) Ryhmän jaettu sosiaalinen tai kulttuurinen tausta voi viitata esimerkiksi ikään, sukupuoleen, etnisyyteen, uskontoon tai koulutukselliseen taustaan (Liamputtong 2011, 6). Jo ryhmän kokoonpano ja valintakriteerit luovat ehtoja ryhmässä syntyvälle vuorovaikutukselle. Ryhmän samankaltaisuuden tarkoituksena on luoda edellytyksiä vuorovaikutukselle: sosiaalipsykologisesti ajatellaan, että ryhmä tarvitsee yhteisen tehtävän

toimiakseen (Valtonen 2005, 228–230). Tutkimuksemme fokusryhmä rakentuu Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opiskelijoista, jotka edustavat ennalta määrättyjä vuosikursseja ja jakavat tämän myötä kokemukset esimerkiksi tietyistä opintojaksoista ja kursseista.

Fokusryhmän avulla saadaan tietoa ihmisten tunteista, ajatuksista, ymmärryksistä, käsityksistä ja näkemyksistä heidän omilla sanoillaan. Erilaisten jokapäiväisen kommunikaation tapojen, kuten vitsailun, väittelyn tai muistelun, avulla päästään käsiksi yksilöiden asenteisiin ja tietoon, joita suorilla kysymyksillä olisi vaikea tavoittaa. Menetelmän avulla voidaan saada tietoa siitä, mitä ihmiset ajattelevat, kuinka he ajattelevat ja miksi he ajattelevat tietyllä tavalla itselleen tärkeistä asioista. Tutkittavia ei kuitenkaan painosteta tekemään päätöksiä tai pääsemään yhteisymmärrykseen. (Liamputtong 2011, 7.) Ennemmin tarkoituksena on löytää osallistujien erilaisia omia näkökulmia ja rohkaista heitä esittämään eriäviä mielipiteitä. On kuitenkin huomioitava, että mielipiteiden voimakkuus ei määrity fokusryhmän kontekstissa. (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 5–6.)

Keskustelun moderaattori, joita voi olla myös useita, esittelee keskustelun aiheen ja ohjaa keskustelua. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteen tulisi olla selkeästi määritelty, jotta yksityiskohtaisempi keskustelu mahdollistuu. Keskustelussa pyritään tutkittavien väliseen vuorovaikutukseen ja äänen antamiseen heille itselleen. (Liamputtong 2011, 5–6.) Oman tutkimuksemme kannalta merkityksellistä oli nimenomaan keskustelujen mahdollisimman vapaa ja dialoginen eteneminen, jossa ei pyritty konsensukseen. Tämä oli tärkeää, koska uskoimme, että kaikkia tutkimuksen kannalta kiinnostavia asioita emme välttämättä osaisi suoraan kysyä. Tämä jätti osallistujille tilaa ja heillä oli valta ja mahdollisuus käsitellä itselleen tärkeitä asioita, vaikeita niitä erikseen kysytty (Valtonen 2005, 236).

Fokusryhmän ongelmana voi olla, etteivät kaikki tutkittavat osallistu aktiivisesti ryhmäkeskusteluun. Institutionaalisissa konteksteissa, kuten kouluissa, ihmiset voivat olla haluttomia ilmaisemaan mielipiteitään tai keskustelemaan henkilökohtaisista kokemuksistaan kollegojen läsnäollessa. (Liamputtong 2011, 10–11.) Toisaalta ryhmämuoto voi myös aktivoida ja saada osallistumaan keskusteluun innokkaammin, kuin vaikkapa yksilöhaastattelutilanteessa. Vertaisten tuki voi myös vähentää sosiaalisesti hyväksyttävien vastausten vetovoimaa tai halua tehdä vaikutus tutkijaan. (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 19).

4.4 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen suunnittelu ja taustatyö sai alkunsa syksyllä 2016. Aineisto kerättiin fokusryhmämenetelmällä kolmesta viiden hengen ryhmästä, joista kaksi toteutettiin helmikuussa ja yksi huhtikuussa 2017. Ryhmät koostuivat Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen maisterivaiheen opiskelijoista. Tuolloin neljännen, vuonna 2013 opintonsa aloittaneen, vuosikurssin opiskelijoita oli mukana yhdeksän. Viidettä, vuonna 2012 aloittanutta, vuosikurssia edusti tutkimuksessa kuusi opiskelijaa. Osallistujista kolme oli miehiä ja kaksitoista naisia. Osallistujien keski-ikä oli 27 vuotta ja heidän taustansa vaihteli suuresti: osa oli aloittanut opintonsa suoraan lukion jälkeen, osalla oli taustallaan aiempia opintoja tai välivuotia, osa taas oli ehtinyt perustaa perheen ja tehdä töitä ennen luokanopettajakoulutukseen pääsyään.

Osallistujien valinnassa hyödynnettiin harkinnanvaraista näytettä (Eskola & Suoranta 2014, 18). Valitsimme ennalta määriteltyjen kriteerien perusteella tutkittavia, joilla uskoimme olevan annettavaa tutkimukselle (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 58). Luokanopettajaopiskelijoiden ainejärjestön sähköpostilistalle lähetettiin avoin tutkimuskutsu, jonka lisäksi osallistujia rekrytoitiin sosiaalisen median kautta ottamalla potentiaalisiin osallistujiin suoraan yhteyttä. Tutkimukseen haluttiin nimenomaan maisterivaiheen opiskelijoita, joilla perus- ja aineopinnot sekä harjoittelut ja kandidaatintutkielma olivat jo takana. Katsoimme heillä olevan laajemmin ja monipuolisemmin kokemusta luokanopettajakoulutuksesta kuin ensimmäisten vuosikurssien edustajilla.

Ryhmät kokoontuivat Tampereen yliopiston Virta-rakennuksen tiloissa. Fokusryhmissä osallistujat keskustelivat luokanopettajaopinnoista Tampereella, omasta kehittymässä olevasta ammatillisesta identiteetistään ja tähän kehittymiseen liittyvistä kokemuksistaan opintojen aikana. Keskusteluissa pyrittiin mahdollisimman ryhmälähtöiseen ja vapaamuotoiseen etenemiseen, vaikka keskustelun moderaattorilla olikin apunaan joitakin alustavia kysymyksiä sekä runko käsiteltävistä teemoista. Toimimme kumpikin vuorotellen ryhmän moderaattorina ohjaamassa keskustelua ja esittämässä kysymyksiä (Liamputtong 2011, 6). Moderaattorina kulloinkin toimiva istui ryhmän kanssa saman pöydän ääressä ja oli päävastuussa ryhmän ohjaamisesta. Toisen tutkijan tehtävänä oli seurata keskustelua, tehdä huomioita ja esittää tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä tukien moderaattorin työskentelyä. Pidimme tapaa toimivana jo senkin vuoksi, ettei meistä kummallakaan ollut aiempaa kokemusta fokusryhmän käytöstä tai moderaattorina toimimisesta. Tarkkailijan toiminta

mahdollisti sen, ettei potentiaalisesti kiinnostaviin puheenvuoroihin tarttuminen ollut yksin moderaattorin havaintojen varassa.

Keskustelun alkuvaiheessa kerroimme osallistujille tutkimuksesta ja kävimme läpi yhteiset keskustelua koskevat pelisäännöt. Jokainen tutkimukseen osallistuja allekirjoitti vielä kirjallisen suostumuksen, jossa sovimme tutkimusaineiston käsittelystä, säilytyksestä ja mahdollisesta jatkokäytöstä. Tämä suostumuslomake löytyy tutkimuksen liitteistä. Keskustelun alun jännityksen purkamiseksi käytimme osallistujien esittelykierroksella apuna kuvakortteja, joiden avulla jokainen sai kertoa jotakin omasta tämänhetkisestä ajattelustaan, joka liittyi kasvatukseen, opetukseen tai itseen opettajana. Tällä pyrittiin luomaan ryhmään yhteisyyden tuntua ja vakuuttamaan, että osallistujilla on annettavaa yhteiselle keskustelulle (Valtonen 2005, 232–233). Tilassa oli keskustelun ajan tarjolla myös kahvia, teetä ja pientä naposteltavaa, jotka osaltaan edesauttoivat ryhmän yhteisyyden rakentamisessa (Valtonen 2005, 234).

Keskustelu eteni moderaattorin johdolla. Moderaattori esitteli keskusteluteeman tai kysymyksen, jota ryhmä sai vapaamuotoisessa järjestyksessä kommentoida. Kun puheenvuoroja ei enää otettu tai keskustelu alkoi ajautua sivuraiteille, moderaattori ohjasi takaisin aiheen pariin tai siirtyi keskustelussa seuraavaan teemaan. Jokaiselle osallistujalle annettiin mahdollisuus keskustelun päätteeksi täydentää keskustelua loppupuheenvuorolla, jonka jälkeen pyysimme osallistujia vielä erikseen kommentoimaan käytettyä menetelmää ja arvioimaan ryhmän onnistumista.

Jokainen, noin puolitoista tuntia kestänyt, keskustelu äänitettiin nauhurilla ja älypuhelimella. Myös videotaltioinnin käyttöä harkitsimme ja hankimme siihen tutkittavien suostumuksen. Totesimme videoinnin kuitenkin tutkimusintressimme kannalta toissijaiseksi, koska lähtökohtaisesti analyysimme tarkoituksena oli tarkastella fokusryhmämenetelmällä kerätyn aineiston sisältöä, ei esimerkiksi keskustelun etenemistä tai haastateltavien välistä toimintaa (Alasuutari 2011, 83). Pidimme näin ollen äänitteitä ja niiden litterointeja tämän tutkimuksen kannalta riittävänä aineiston tallennusmuotona.

Äänitteet litteroitiin sanatarkasti jatkokäsittelyä varten ja tässä yhteydessä osallistujien tunnistamiseen liittyvät tiedot häivytettiin aineistosta anonymiteetin takaamiseksi. Haastateltavat numeroitiin juoksevilla numerolla H1-H15, johon liitettiin mukaan ryhmätunniste R1–R3, jonka avulla tietojen paikantaminen aineistosta oli myöhemmin helpompaa. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 95 liuskaa (fontti Arial, fonttikoko 12, riviväli 1).

4.5 Analyysimenetelmä

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että kerätty aineisto mahdollistaa monenlaiset analyttiset lähestymistavat (Alasuutari 2011, 84). Näin on myös fokusryhmämenetelmällä kerätyn aineiston kohdalla, joskaan tällaisen aineiston mahdollisista analyysitavoista ei ole laadittu juurikaan kattavia kuvauksia (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech & Zoran 2009). Tässä tutkimuksessa käytimme aineiston analyysimenetelmänä sisällönanalyysia. Pyrkimyksenä tässä lähestymistavassa on tuottaa tiivistettyä ja yleistettyä kuvausta tutkittavasta ilmiöstä. Tekstuaalisesta aineistosta etsitään merkityksiä, mutta toisin kuin diskurssianalyttisessä lähestymistavassa, emme ole tarkastelleet merkitysten tuottamista. Olemme myös pitäytyneet sisällön sanallisessa kuvaamisessa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–106).

Sisällönanalyysin avulla jäsennelty aineisto ei kuitenkaan vielä ole tutkimustulos, vaan tutkijan tekemillä johtopäätöksillä on tulosten tuottamisessa keskeinen rooli (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–106). Johtopäätökset puolestaan eivät synny tyhjästä, vaan tutkimuksen teoreettisilla kytköksillä on keskeinen merkitys tutkimustulosten muodostamisessa. Tämän tutkimuksen suhdetta teoriaan voidaan nimittää teoriasidonnaiseksi tai teoriaohjaavaksi. Teoriasidonnaisuudella tarkoitetaan sitoutumista joihinkin teoreettisiin ajatuksiin, jotka toimivat analyysin apuna. Aiempaa tietoa ei pyritä testaamaan, vaan sen avulla koetetaan löytää jotakin uutta. Voidaan ajatella, että analyysin sisältö syntyy aineistolähtöisesti, mutta lopputulosta on määrittänyt aiemmin tiedetty. Teoriaohjaavuudella viitataan siis tutkimuksen lähestymistavan sijoittumiseen aineistolähtöisen ja teorialähtöisen välimaastoon. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–101.)

Kuten laadullisessa tutkimusprosessissa usein, tutkimuskysymyksemme muotoutuivat lopulliseen muotoonsa vasta analyysivaiheen aikana. Aineistonkeruuvaiheessa käyttämämme kasvatusajattelun käsite muuttui, kun mielenkiintomme kohdistui opettajan ammatillisen identiteetin kehittymiseen luokanopettajakoulutuksen kontekstissa. Ammatillisesta identiteetistä tuli näin tutkimuksen keskeinen teoreettinen lähtökohta. Usein teoriaohjaavassa tutkimuksessa päättely onkin luonteeltaan abduktiivista. Abduktiivisessa päättelyssä lähdetään ajatuksesta, että teoriaa voidaan alkaa muodostaa havaintoihin liittyvän johtoajatuksen avulla. Tutkimuksessa tämä tarkoittaa päättelyn etenemistä teorian tai aiemman tiedon ja aineiston vuoropuheluna. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97; 99.)

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetään usein samaan tapaan kuin aineistolähtöisessä: aineiston pelkistämisen vaiheesta ryhmittelyn kautta abstrahointiin. Teoriaohjaavassa analyysissä aineisto liitetään lisäksi abstrahointivaiheessa teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 111; 116). Seuraavaksi kuvaamme yksityiskohtaisemmin sisällönanalyysin etenemistä tässä tutkimuksessa. Analyysia kokoava taulukko on tutkimusraportin liitteenä.

4.5.1 Raakahavainnot ja redusointi

Alasuutari (2011, 38–40) puhuu laadullisen analyysin vaiheista, joista ensimmäisessä tarkoituksena on pelkistää aineistosta tehtyjä havaintoja. Pelkistäminen eli redusointi tarkoittaa tutkimuksen kannalta epäolennaisen karsimista pois ja aineiston tiivistämistä tai pilkkomista pienempiin osiin, jolloin jäljelle jäävät tutkimustehtävän kannalta olennaiset ilmaukset (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111–112). Lähdimme analyysiprosessissa liikkeelle aineiston huolellisesta lukemisesta, puheenvuorojen karkeasta jäsentelystä ja “raakahavaintojen” tekemisestä (Alasuutarin 2011, 40). Näitä havaintoja teimme alleviivaten tekstistä puheenvuoroja ja ilmaisuja, jotka vaikuttivat tutkimuskysymystemme kannalta kiinnostavilta ja olennaisilta.

Puheenvuorolla tarkoitamme tässä keskusteluun osallistuneen opiskelijan litteroidusta puheesta erotettua katkelmaa, joka toimi tutkimuksemme analyysiyksikkönä. Vaughn, Schumm ja Sinagub (1996) määrittelevät yksiköitä seuraavasti: yksikön on tarjottava tutkimuskysymyksen kannalta relevanttia tietoa ja sen tulisi muodostua pienimmästä mahdollisesta itsessään ymmärrettävästä tiedosta. Yksikön koko voi vaihdella yksittäisestä sanasta lauseeseen, kappaleeseen tai ajatuskokonaisuuteen. (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 105–106; Tuomi & Sarajärvi 2002, 111–112.) Lisäksi analyysiyksikön tulisi aina, kun se on mahdollista, sisältää suora lainaus fokusryhmän osallistujalta (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 105–106).

Osa opiskelijoiden puhekatkelmista oli mukana tarkastelussa sellaisenaan ja osaa käsitelimme ymmärrettävyyden lisäämiseksi esimerkiksi tarkentamalla katkelman asiayhteyttä. Joitakin erityisen pitkiä saman puhujan puhejaksoja pilkoimme tarkastelua varten pienempiin osiin. Puheenvuorojen käsittelyn pyrimme tekemään mahdollisimman huolellisesti puuttumatta alkuperäisen puheenvuoron asiasisältöön.

Raakahavainnoinnin ja pelkistämisen vaiheessa yksi aineistossa esiintyvä puheenvuoro saattoi sisältyä useampaan temaattiseen kokonaisuuteen. Vaughn, Schumm ja Sinagub (1996) puhuvat

ensimmäisessä analyysivaiheessa “suurten ideoiden” tai teemojen etsimisestä ja tunnistamisesta. Prosessissa on tässä kohtaa kyse enemmän vaikutelmista ja hypoteeseista kuin varmoista löydöksistä. (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 105.) Ensimmäisen vaiheen jäsenyyksen muodostivat meillä fokusryhmän etenemistä johdattaneet kysymykset, mutta myös näihin suoraan kytkeytymättömät kiinnostavat havainnot.

Pyrimme löytämään tätä jäsenyyttä yleisellä tasolla luonnehtivat otsikkoteemat, joiden alle keräsimme katkelmia. Otsikoita olivat tässä vaiheessa esimerkiksi “opettajuus”, “opinnot vs. kenttä” ja “kokemukset opinnoista”. Tässä ensimmäisessä vaiheessa tarkastelimme kolmen ryhmän litteroituja keskusteluja erillään toisistaan. Ensimmäisen vaiheen otsikkotason tematisointi toistui kuitenkin samanlaisena kaikissa kolmessa litteraatiossa, mikä selittyy sillä, että kaikissa ryhmissä keskusteltiin lähtökohtaisesti samoista teemoista.

4.5.2 Teemoittelu ja abstrahointi

Edellä kuvatun prosessin pohjalta etenimme aineiston tarkempaan koodaamisen ja teemoitteluun. Tässä aineiston ryhmittelyvaiheessa tarkoituksena on etsiä koodatusta sisällöstä eroavaisuuksia tai samankaltaisuuksia. Samaan asiaan viittaavat käsitteet yhdistetään samaan luokkaan ja luokalle annetaan sisältöä kuvaava nimi. Yksittäisten havaintojen sijoittaminen yleisempien käsitteiden alle tiivistää aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112–114.)

Tutkimuskysymyksemme olivat tässä kohtaa tarkentuneet koskemaan nimenomaan luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymistä, mikä vaikutti siihen, että osa raakahavaintojen pohjalta muodostuneista teemakokonaisuuksista jätettiin tarkastelun ulkopuolelle, koska ne eivät enää olleet uudelleen muotoiltujen tutkimuskysymysten näkökulmasta relevantteja. Mielenkiinnon kohteeksi otettiin nyt sellaiset analyysiyksiköt, joissa opiskelijat kuvasivat kokemuksiaan tai ajatuksiaan luokanopettajakoulutuksesta. Lähdimme näistä etsimään katkelmia, joissa opiskelijat kuvasivat ammatilliseen identiteettiin liittyviä tekijöitä ja niiden kehittymistä tai merkitystä koulutuksen kontekstissa.

Teemoittelu alkoi analyysiyksiköiden luokittelulla. Tulostimme raakahavaintojen teemoittelun tuotokset paperille, leikkelimme ne analyysiyksiköittäin ja aloimme jäsentää yksiköitä uudelleen. Tässä vaiheessa päätimme, että kukin analyysiyksiköistä eli puheenvuoroista, sisältyisi vain yhteen kokonaisuuteen. Pyrimme luomaan samaa aihetta käsittelevistä puheenvuoroista kategorioita ja

määrittelemään kullekin kategorialle rajat, joiden puitteissa analyysiyksikön voitiin katsoa kuuluvan juuri siihen. Näiden määrittävien sääntöjen laatiminen oli prosessiluontoista ja jouduimme tekemään useita uudelleenmäärittelyjä. (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 107–109.) Yritimme esimerkiksi aluksi luokitella havaintoja ammatillisen identiteetin muotoutumista edistäviin ja rajoittaviin tekijöihin. Tämä ei kuitenkaan osoittautunut mielekkääksi lähestymistavaksi, koska opiskelijat olivat eri tekijöiden merkityksestä erimielisiä, eikä osaa mainituista tekijöistä voinut yksiselitteisesti sijoittaa jompaan kumpaan kategoriaan. Alasuutari (2011, 43) toteaaakin, että laadullisessa analyysissä voi olla vaikeaa löytää sellaista erottelua kuvaavaa säännönmukaisuutta, johon ei löytyisi poikkeuksia.

Teemoitteluprosessia helpottamaan loimme kullekin kategorialle värikoodin, joka merkittiin puheenvuoron yhteyteen. Jos katkelma oli aiemmin sisältynyt useampaan teemaan, tämä huomioitiin myös värikoodien avulla liittämällä ns. päävärin yhteyteen viitteet muista teemoista, joihin katkelma olisi voitu sijoittaa. Näin pystyimme ikään kuin palaamaan omia jälkiämme taaksepäin ja pohtimaan kunkin katkelman sijoittumista tarpeen mukaan uudelleen. Tätä jatkettiin, kunnes kaikki analyysiyksiköt oli sijoitettu johonkin kategoriaan. Kategorioita edustivat käsityönä tekemässämme analyysissä kategorioiden nimillä otsikoidut kirjekuoret, joihin katkelmat luokiteltiin.

Teemoittelun edetessä keskustelimme yhdessä jokaisen puheenvuoron sijoittumisesta kokonaisuudessa. Myös temaattisten kokonaisuuksien tiivistämisestä, yhdistelystä ja nimeämisestä neuvottelimme jatkuvasti. Vaughnin, Schummin ja Sinagubin (1996, 109) mukaan analyysin ensimmäiset vaiheet tulisi kahden analyysin tekijän toteuttaa erikseen ja vasta tämän jälkeen lähteä neuvottelemaan ratkaisuihin. Olimme ajatelleet itsekkin tekevämme näin, mutta alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen toteutimme analyysin alusta lähtien yhteistyönä. Teimme ratkaisun yhteistyöstä oman kokemattomuutemme ja toisaalta analyysivaiheen aikaa vievän luonteen vuoksi. Olemme tietoisia tämän ratkaisun mahdollisista ongelmista tutkimuksen luotettavuuteen liittyen ja palaamme aiheeseen luotettavuutta käsittelevän luvun yhteydessä.

Käsittelimme edellä kuvatulla tavalla aluksi jokaisen fokusryhmän erikseen ja tämän jälkeen teimme luokittelua etsien kaikille ryhmille yhteisiä teemoja (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 111). Vaughn, Schumm & Sinagub (1996) kutsuvat teemoiksi viimeisessä analyysin vaiheessa uudelleen tarkasteltuja ”suuria ideoita”. Teemat pitävät sisällään alkuperäisen datan,

analyysiyksiköt ja kategoriat. Tutkijan tehtävä on tunnistaa teemat ja selventää, missä määrin kategoriat tukevat näitä teemoja. (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 112.)

Tuomi & Sarajärvi (2002) käyttävät käsitteiden ryhmittelystä nimityksiä alaluokka ja pääluokka, jossa pääluokka viittaa alaluokkien keskinäiseen ryhmittelyyn. Aineiston abstrahointivaiheessa pääluokista muodostetaan yhdistäviä luokkia, joihin edellä viitattiin teeman käsitteellä. Olemme tässä tutkimuksessa käyttäneet vastaavassa merkityksessä käsitteitä alateema ja pääteema. Ajatuksena on olennaisen tiedon erottaminen ja teoreettisten käsitteiden muotoilu. Tässä mukaan astuvat tutkijan johtopäätökset. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112–114). Teoriaohjaavassa tutkimuksessa tässä vaiheessa hyödynnetään valmiita teoreettisia ajatuksia ja aiempaa tietoa (Tuomi & Sarajärvi 20002, 116). Laadullisen analyysin toisessa vaiheessa muodostuneet teemat toimivat ikään kuin johtolankoina, joita yhdistellään muihin käytettävissä oleviin tietoihin, joiden avulla tavoitellaan “arvoituksen ratkaisemista” (Alasuutari 2011, 44). Tämän tutkimuksen tuloksiin ja johtopäätöksiin syvennyttään tutkimusraportin seuraavissa luvuissa.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaiset tekijät luokanopettajakoulutuksessa vaikuttavat opiskelijan ammatillisen identiteetin muotoutumiseen ja millaisia näiden tekijöiden vaikutukset opiskelijoiden mukaan ovat. Esitämme tässä luvussa edellä kuvatun analyysiprosessin tuottamia vastauksia näihin tutkimuskysymyksiin. Aineistosta havaittujen tekijöiden joukossa oli sekä positiivisesti identiteettikehitykseen liitettyjä että siihen negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä. Kaikkien tekijöiden vaikutuksista ei luonnollisestikaan ollut opiskelijoiden kesken yksimielisyyttä, eikä tällaiseen pyritty. Aineistossa mainittiin myös luokanopettajakoulutuksen ulkopuolisia tekijöitä, joiden opiskelijat katsovat tukevan omaa ammatillista kehittymistään. Näitä ovat esimerkiksi sijaisuudet, täydennyskoulutukset ja muut opinnot sekä vapaa-ajalla tapahtuva itseohjautuva opiskelu sekä ajankohtaisten asioiden seuraaminen median välityksellä. Rajasimme nämä luokanopettajakoulutuksen ulkopuoliset tekijät pois tarkastelusta. Sisällönanalyysimme tuotti neljä isompaa ammatilliseen kehitykseen vaikuttavaa tekijää, joiden sisältö jakautui analyysin perusteella yhteensä seitsemään osatekijään. Jäsentely mukailee Izadinian (2013) mallia opettajaksi opiskelevan ammatilliseen identiteettiin vaikuttavista osa-alueista. Opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymiseen vaikuttavat tämän tutkimuksen mukaan henkilökohtainen opintoihin suuntautuminen, oppimisyhteisö, oppimisympäristö sekä reflektio.

5.1 Henkilökohtainen opintoihin suuntautuminen

Tutkimuksen perustella se, kuinka opiskelija itse suuntautuu opintoihinsa oman orientaationsa ja valintojensa kautta vaikuttaa siihen, kuinka hän kokee oman ammatillisen identiteettinsä kehittyvän. Opiskelijan orientaatio, kehittymisen mahdollisuudet ja motivaatio opettajan työhön ovat jo opiskelijavalinnoissa tekijöitä, joihin valintoja tekevät kiinnittävät huomiota (Mankki 2015). Koulutukseen pyritään siis jo lähtökohtaisesti valitsemaan opiskelijoita, jotka ovat valmiita oppimaan ja sitoutumaan itsensä kehittämiseen opettajan työn edellyttämään suuntaan. Opinnoista saa ammatillisessa mielessä enemmän irti opiskelija, joka kokee halua kehittyä ja etsii tähän opinnoista tilaisuuksia. Opiskelija on tällöin avoin itsessään tapahtuville muutoksille ja toisaalta osaa ja uskaltaa tehdä opintojen puitteissa valintoja itsenäisesti omien kiinnostuksenkohteidensa

mukaan. Tähän kaivataan kuitenkin nykyistä enemmän ohjausta. Seuraavassa erittelemme tarkemmin orientaatioon ja omiin valintoihin aineistossa liitettyjä kokemuksia ja näkemyksiä.

5.1.1 Orientaatio

Opiskelijat toivat esiin, että opettajaksi kehittymiseen vaikuttaa se, kuinka opiskelija itse lähtökohtaisesti asennoituu ja suuntautuu opintoihin. Myös Ruohotie (2004, 31–32) on tuonut esiin yksilön sisään- tai ulospäin suuntautuvan orientaation merkityksen opettajaksi kehittämisessä. Ulkoisen fokuksen Ruohotie (2004) määrittelee ”tietoisesti orientaatioksi minästä poispäin”, jolloin yksilö tavoitteellisesti pyrkii kehittämään vaikkapa työelämässä tarvittavia kompetensseja. Sisäinen fokus sen sijaan tarkoittaa suuntautumista oman ”persoonallisuuden kehitykseen ja itsereflektioon”. (Ruohotie 2004, 31–32.) Tutkimuksemme perusteella vaikuttaa siltä, että rohkeus ja luottamus omaan ajatteluun ja ideoihin on positiivisen identiteettikehityksen kannalta tärkeää. Myös se, että opiskelija kykenee tarkastelemaan asioita kriittisesti, nähtiin omaa ajattelua ja kehittymistä tukevana seikkana.

On ollu myös tärkeetä, et on uskaltanu tässä opintojen aikana olla tavallaan uskomatta kaikkia meidän opettajia, että on huomannu siellä opetuksessa epäkohtia. Ja kaikki opiskeljiat ei uskalla. (R1, H5)

Opiskelijat toivat keskusteluissa esiin, että oma kiinnostus ja into voivat auttaa saamaan opinnoista paljon rakennuspalikoita omaan identiteettityöhön. Toisaalta opinnot on opiskelijoiden mukaan mahdollista suorittaa myös sen suuremmin asioihin syventymättä. Vaikuttaa siltä, että opinnot eivät lähtökohtaisesti onnistu haastamaan ainakaan kaikkia opiskelijoita syvempään tai kriittisempään ammatilliseen ajatteluun.

Kyl se (ajattelun herääminen) musta aina vaatii semmosen sisälähtösen halun siltä yksilöltä iteltään. Että koulutus voi antaa impulsseja ja se voi antaa niinku hedelmällisen maaperän, mitä se varmasti antaa, koska täällä on niin paljon ihmisiä. Mut ehkä enemmän on kyse siitä, miten se yksilö tavallaan vaalii niitä tilaisuuksia. (R1, H2)

Luokanopettajakoulutuksen anti ammatillisen identiteetin kehittymiselle voi siis olla runsas tai vähäinen riippuen siitä, kuinka opiskelija itse orientoituu opintoihin. Tästä näkökulmasta vaikuttaisi tärkeältä osoittaa opiskelijoille identiteetin kehittymisen merkitys oman ammatillisuuden kannalta. Tämä voisi auttaa opintojen omakohtaistamisessa ja opiskelijan huomion suuntaamisessa opetustyössä tarvittavien tietojen ja taitojen omaksumisen lisäksi myös oman ammatillisuuden sisäiseen kehitykseen. Kallas, Nikkola ja Räihä (2013, 36) tuovat esiin, että

mitä valmiimmaksi opettajaksi opiskelija itsensä kokee, sitä enemmän hän tarvitsee ”vain ulkoisia opetustyyliin ja didaktiikkaan liittyviä jatkeita”. Vaikuttaa siltä, että valmius muutoksiin ja kehitykseen, avoimuus ja keskeneräisyys ovat tärkeitä opintoihin suuntautumiseen vaikuttavia tekijöitä.

5.1.2 Opintoihin liittyvät valinnat

Opiskelijoille on ammatillisen identiteettikehityksen kannalta tärkeää rakentaa luokanopettajakoulutuksessa opintopolkuaan omista kiinnostuksenkohteistaan käsin. Tämän ovat havainneet myös Ahola ja Olin (2000). Heidän tutkimuksensa mukaan luokanopettajaopiskelijat toivovat parempaa tiedonsaantia erilaisista opintomahdollisuuksista ja vaihtoehtoista (Ahola & Olin 2000, 138). Myös tässä tutkimuksessa havaitsimme, että opiskelijat tuntuvat kaipaavan valinnanmahdollisuuksien lisäksi ohjausta oman opintopolkunsa rakentamisen tueksi.

-- Kyllä mahdollisuudet on kasvaa (omanlaiseksi opettajaksi) -- mutta mun mielestä vois olla enemmän vaihtoehtoja valita omien kiinnostuksen kohteiden mukaan ja kasvaa tavallaan myös niiden kautta. Ettei kaikkien tarvis mennä ihan sitä samaa reittiä, et ois vähän niitä erilaisia polkuja enemmän mahdollista valita. Niin ettei tarvis ihan välttämättä itse kaivaa ja löytää niitä, et vähän ehkä tarjottas enemmän, et millasia (vaihtoehtoja) on. (R3, H11)

Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että opiskelijat kokevat saavansa luokanopettajakoulutuksessa liian vähän ohjausta. He myös tunnistavat opintojen ohjausta hoitavan henkilöstön kuormittuneisuuden, mikä saattaa vaikuttaa siihen, kuinka innokkaasti apua omiin opintoihin liittyvissä kysymyksissä lähdetään etsimään. Apua opiskelijat tuntuvat kaipaavan erityisesti omien kiinnostuksen kohteiden pohjalta rakentuvan opintopolun löytämisessä. Fokusryhmäkeskusteluissa nousi myös esiin opiskelijoiden kokema tarve henkilökohtaisemmalle ja opiskelijalähtöisemmälle ohjaukselle.

Mä ainaki toivoisin -- semmosta henkilökohtasta, oli se sitten HOPS-opettaja tai joku muu, että ainakin kandivaihe meni meillä silleen, että annettiin kaikille ne samat ja nämä käyt ja ei oikein ees ollu tietoa siinä vaiheessa, että voisin käydä vähän eri vaiheessa tai nopeemmin tai hakea jostain muista (tiedekunnista). Et piti ite tehdä se työ, että mitä kaikkee mä voin täällä Tampereella opiskella -- Et olis joku joka tietäis, jonka kaa vois puhua ja miettiä että mitä mä ehkä haluaisin ja mitä mä ehkä haluaisin olla. (R3, H12)

Luokanopettajaopiskelijoilla on hyvin vaihtelevia tarpeita tuen ja ohjauksen suhteen opintojen eri vaiheissa. Vaikka luokanopettajakoulutus lähtökohtaisesti suuntautuukin valmistamaan opiskelijoita opettajan ammattiin, vaikuttaa siltä, että opintoihin kaivattaisiin avarakatseisuutta

suhteessa niihin opiskelijoihin, jotka vielä opintojen aikana pohtivat tulevaa ammattiaan ja suuntautumistaan työelämässä.

Mä oon ainaki huomannu sen, et jotenkin tosi hassuilta tahoilta esimerkiksi karsastetaan sitä ajatusta, että mä en välttämättä oo varma siitä, että haluanko mä olla luokanopettaja. Et niinku meidän sisäinen henkilökunta ja niinku monet opiskelijatkin on ollu sillai, että "miks sä oot täällä koulutuksessa, jos susta ei tuu luokanopettajaa?" Et jotenkin lähtökohtasesti osattais ymmärtää se, että tää koulutusohjelma antaa myös paljon muita asioita ja on muita koulutuspolkuja mihin voi jatkaa -- Et tavallaan sen kompetenssin niihin tehtäviin, mitä tulee tekemään tulevaisuudessa, niin ei tarte olla niin yhteen tehtävään orientoitunu. (R1, H2)

Omilla valinnoillaan voi luokanopettajakoulutuksessa tietoisesti pyrkiä oman orientaationsa ja kiinnostuksensa mukaiseen opiskeluun. Toisaalta valintoihin vaikuttaa myös se, mihin opinnoissa kannustetaan suuntautumaan ja millaisten vaihtoehtoisten reittien mahdollisuus tuodaan esiin.

Kyllähän täällä ohjataan noissa vähissä HOPS-jutuissa siihen, että "valitkaa niitä sivuaineita sen mukaan, et millä sitten voitte työllistyä". Kyllä sitä niinku aika paljon toivotetaan. Ei sillai niinku, et "valitkaa niitä ittenne takia". Yks opettaja on sanonu silloin, kun aloitettiin opinnot, et ehkä täällä kannattaa opiskella jotain sellasta, mikä ei oo sulle itelle vahvinta. (R1, H1)

Yliopisto-opiskelun luonteeseen kuuluu opinnoissa etenemisen itsenäisyys ja toisaalta mahdollisuus tehdä valintoja kiinnostuksensa mukaisesti esimerkiksi sivuaineiden suhteen. Luokanopettajakoulutuksessa valinnanmahdollisuutta on kuitenkin opintojen ja tutkintorakenteen vuoksi vähemmän kuin monilla muilla aloilla. Vaikka opiskelijalla on itsellään suuri vastuu opintojensa edistämisestä ja suuntaamisesta, tulisi huolehtia siitä, että apua ja ohjausta omien ratkaisujen tekemiseen on riittävästi saatavilla. Tässä paitsi henkilöstöllä, myös vanhempien vuosikurssien opiskelijoilla ja jo valmistuneilla voisi olla tärkeä rooli omien kokemustensa jakajina ja mahdollisten suuntien esille tuojina.

5.2 Oppimisyhteisö

Izadinian (2013, 700) tarkastelemien tutkimusten perusteella vaikuttaa siltä, että erilaisiin oppimisyhteisöihin osallistumisella on positiivisia vaikutuksia opiskelijan identiteettikehitykselle. Tässä tutkimuksessa analyysimme tuotti kolme pääteemaa, jotka liittyvät opettajankoulutuksen oppimisyhteisöön. Opettajaidentiteetin kehittymisen kannalta luokanopettajakoulutuksessa merkittäviä yhteisötekijöitä ovat vertaisryhmä, opettajankouluttajat ja yhteisön koettu ilmapiiri. Vertaisryhmän merkitys liittyy erityisesti sen tarjoamaan tukeen ja keskusteluyhteisöön.

Opettajankouluttajien ja harjoittelua ohjaavien opettajien suhteen tuotiin erityisesti esiin heidän halunsa ja mahdollisuutensa toimia opiskelijoiden tukena. Ilmapiirin osalta huomionarvoisia seikkoja olivat toisaalta sen koettu hyväksyvyys ja sallivuus, mutta toisaalta suorituskeskeisyys. Avaamme seuraavaksi näitä tekijöitä tarkemmin.

5.2.1 Vertaisryhmä

Fokusryhmäkeskusteluissa käsiteltiin paljon vertaisryhmän merkitystä erityisesti vertaistuen ja keskusteluyhteisön näkökulmista. Myös Toomin, Pietarisen, Soinin ja Pyhällön (2017, 130) tutkimuksessa opettajaopiskelijat toivat esiin kokemuksia opiskeluyhteisön rakentavasta ilmapiiristä ja tuen saamisesta vertaisopiskelijoiltaan.

Must tuntuis, että mä menettäisin hirveesti tästä opintojen annista, jos tästä poistettais ne opiskelukaverit. Että niiltä on saanu ihan hirveesti sitä omanlaista vertaistukea ja niitä eri mielipiteitä sitten -- Kaikilla luennoilla me ei ehditä purkaa niitä -- ei välttämättä ehditä keskustelemaan, ku on vaikka näitä massaluentoja. Niin sit se purkaminen tapahtuu oikeestaan vasta niiden opiskelukavereiden kanssa. (R1, H3)

Omassa tutkimuksessamme kävi selvästi ilmi, että monille luokanopettajaopiskelijoille opiskelutovereista koostuva ystäväpiiri on tärkeä ja tarjoaa usein ensisijaisen keskusteluyhteisön opintoihin ja opettajaksi kasvamiseen liittyvissä asioissa. Osalle opiskelijoista myös opintojen alkuvaiheessa muodostettu b-ryhmä vaikuttaa olevan tärkeä tuki. B-ryhmillä tarkoitetaan ryhmiä, joihin kaikki Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijat sijoitetaan opintojen alussa. Opiskelijat suorittavat opintoja ensisijaisesti näissä ryhmissä kahden ensimmäisen vuoden ajan ja tänä aikana ryhmällä on myös muutamia säännöllisiä kokoontumisia ohjaajan johdolla.

Vaikka vertaisryhmä nousikin aineistossa esiin pääasiassa positiivisen tuen näkökulmasta, se voi aiheuttaa myös paineita. Paineiden aiheuttajana voi olla itsen liiallinen vertaaminen muihin ja tarve antaa itsestä tietynlainen kuva muille. Vertailu voi kohdistua esimerkiksi opetuskokemuksen määrään, opinnoista suoriutumiseen tai sosiaalisiin taitoihin. Suhteessa edellisessä luvussa pohtimaamme valmiuteen kehittyä ja orientoitua opinnoissa, vertaisryhmä voi osaltaan aiheuttaa opiskelijassa tarvetta antaa itsestään opettajana valmiimpi vaikutelma, kuin hän itse kokee.

-- Siinä vaiheessa ku ei ollu ite päässy vielä opettaan ja tuntu, et muut hiihtää ihan toisilla laduilla ja ite vasta vielä ettii sitä, et mitä on olla minä opettajana, että se identiteettiprosessi on vielä ihan kesken. Mut toisaalta ehkä se on hyvä ettei koekaan olevansa koskaan valmis, ettei jämähä sitte. (R1, H3)

Opiskelijat pitävät tärkeänä mahdollisuuksia jakaa opettajuuteen ja opettajaksi kasvamiseen liittyviä ajatuksiaan muiden kanssa. Tässä yhteydessä vertaisten merkitys vaikuttaa myös olevan keskeinen, sillä opiskelutovereilta saatu tuki ja palaute koetaan merkitykselliseksi. Ajatusten jakamisen paikka näyttää kuitenkin olevan pääasiassa informaaleissa keskusteluissa opiskelukavereiden ja lähipiiriin kuuluvien jo valmistuneiden opettajakavereiden kanssa.

Niin mäkin koen sit et tavallaan semmosta tietynlaista opettajan ammatti-identiteettiä on rakentanu ehkä niissä informaaleissa keskusteluissa niinku kavereiden kaa, joiden kanssa -- on pystyny niinku koetteleen niitä rajoja tavallaan ja niitä niinku teorioita ja -- keskusteleen asioista niinku asioiden oikeilla nimillä ja sitä miten se tuolla oikeessa elämässä näyttäytyy ne asiat. (R2, H8)

Opiskelijat toivat esiin erilaisia ajatusten jakamiseen liittyviä merkityksiä ammatillisen identiteetin kehityksen kannalta. Oman ajattelun nähtiin kehittyvän ajatusten jakamisen ja keskustelun myötä. Samaa ja eri mieltä oleminen sekä mielipiteistä ja ajatuksista keskusteleminen voi tarjota mahdollisuuksia laajentaa omia näkökulmia tai avata kokonaan uusia tapoja tarkastella asioita. Keskustellessa opitaan myös perustelemaan omia mielipiteitä.

-- Ite on kokenu tärkeimpänä asiana sen, että -- jos jotain asiaa pyörittelee pitkään omas päässä, niin se näkökanta menee aika kapeeks loppujen lopuks sitte. Joku pieni asia, minkä joku toinen voi sanoo, tosi helposti voi avata tosi isojakin tavallaan lukkoja omassa ajattelussa. -- (R3, H11)

Fokusryhmäkeskusteluissa opiskelijat pohtivat paljon luokanopettajaopiskelijoiden keskinäistä samankaltaisuutta, ja opiskelutovereiden koettu samanhenkisyys vaikuttaakin olevan opiskelijoille positiivinen voimavara. Opiskelijat tunnistavat jonkinlaisia yhdistäviä piirteitä itsessään ja muissa, mutta näiden tarkempi nimeäminen tuntuu olevan haastavaa.

Mä oon pohtinu, et tapahtuuko se, että millanen opettaja pitäis olla -- ku meidät kuitenkin valitaan tänne ja haastatellaan, ni tapahtuaks siinä, otetaaks tänne, niinku, vaikka varmasti yritetään ottaa monenlaisia, mut onks siin jotain tiedostamatonta, et meis on jotain samoja aineksia tai jotain semmosta, mitä niinku haluttais. -- Et en mä koe, et mua itteeni ois tääl niinku sysätty johonki tiettyyn muottiin, mut et oonks mä vähän jo valmiiks olluki siin muotissa. -- Et joko meidät on muovattu sinne tai sitte se on jo valmiiks ollu se samanhenkisyys -- ja mä en usko, että on muovattu -- ainakaan vahvasti -- (R3, H15)

Kuten yllä oleva sitaattikin osoittaa, opiskelijoita tuntuu mietityttävän samankaltaisuuden kokemuksiin liittyen etenkin opintoihin hakeutuminen ja valikoituminen. Tässä opiskelijat löytävät yhdistäviä tekijöitä monien sisään päässeiden keskitasoa paremmasta koulumenestyksestä, koulutukseen valittujen opiskelijoiden nuoresta iästä ja valinnan painottumisesta hakijoihin, joilla

ei vielä ole pitkää kokemusta opetustyöstä. Tästä tiedostettiin olevan myös monia poikkeuksia, mutta samaan aikaan useampi opiskelija tuntui kantavan huolta valituksi tulleiden opiskelijoiden joukon liiallisesta yhdenmukaisuudesta.

Se ehkä onkin just se niinku heterogeenisyyden onni. Et sit jos se (opiskelijoiden) massa kutistetaan siihen, et otetaan just niitä vasta lukiosta valmistuneita, ni kyllähän se kaventuuki se varianssi, mikä täällä on. Ja sitte toisaalta kaventuu myös ne erilaiset roolimallit niinku siinä vertaisryhmässä. (R1, H2)

Vaikuttaa siltä, että opiskelijat tunnistavat luokanopettajakoulutuksessa tietynlaiset opiskelijoiden ammatillista kasvua suuntaavat raamit. Niiden ohjaavuudesta opiskelijoilla on kuitenkin erilaisia kokemuksia. Kuten alla oleva sitaatti osoittaa, toisille ne voivat muodostua jopa oman opettajuuden kynnyskysymyksiksi:

Kyl mun mielestä aika selkee, en tarkota sitä et miltä pitäis näyttää tai miten käyttäytyä mut semmonen selkee miten pitää toimia opettajana ja mitä metodeja pitää käyttää just niinku nää tabletit ja tämmöset. Kyl must tuntuu että on ihan semmonen selkee mihin pitää mennä. Ja sitten musta tuntuu, et mä oon selkeesti sen ulkopuolella ja senpä takia mä vahvasti niinku usein kyseenalaistan sen, että tuleeko musta opettaja vai mikä musta tulee. (R2, H9)

Toiset taas kokevat, etteivät raamit muodosta tällaista selkeästi ohjaavaa opettajuuden mallia:

Mun mielestä ehkä ei (ole tiettyä opettajamallia, johon opinnoissa suunnattaisiin). Tai ei mitään yhtenäistä, vaan se enemmänkin tulee ehkä niinku yksittäisillä henkilöillä voi olla vahva semmonen, että no toi näköjään aattelee, et tollanen on hyvä opettaja. Mutta ei. -- Ku ei meillä oo mitään semmosia oikeita ratkasuja, et ois helppo sanoo, että tää asia on aina näin. Tuntuu niinku että joka ikinen asia on semmonen, mistä voi olla seittemää eri mieltä ja niistä jokainen voi olla ihan oikee ja hyvä. (R3, H13)

Toisaalta opintojen ”opettajamalli” ei välttämättä olekaan selkeästi havaittavissa oleva joukko asioita, kuten tietynlainen käyttäytyminen, vaan jollain tavalla piiloinen:

-- Mun mielestä se (jonkinlainen opettajamalli) on johonkin ehkä rivien väliin kirjoitettu tai sitten me ite luodaan niinku toinen toisillemme sitä. -- Ennemminkin just sitä sellasta -- että (koulutuksessa) kannustetaan siihen, että rikotaan niitä rajoja, mut käytännössä se ei sit kuitenkaan lopulta niinku toteudukaan sillä lailla, mihin kaikki haluis pyrkii. (R1, H4)

Edellä kuvattua yhteen vetäen voidaan todeta, että tutkimuksemme perusteella vertaisryhmä on opettajaidentiteetin kannalta keskeinen opettajuuteen ja opettajaksi kasvamiseen liittyvien ajatusten ja kysymysten työstimisen paikka. Opiskelutovereiden tuki ja palaute on merkityksellistä, koska se tulee tasavertaisilta yhteisön jäseniltä, joiden kanssa jaetaan opintojen

kokemusmaailma. Samaan aikaan vertaisryhmän koostumuksella ihmisten koetun erilaisuuden ja toisaalta samanlaisuuden tai “samanhenkisyiden” näkökulmasta vaikuttaa olevan merkitystä. Yllä olevassa sitaatissa opiskelija pohtiikin opiskelijayhteisön itselleen luomaa opettajuuden mallia: vaikka yhteisö sallii monet tavat olla, vaikuttaako pinnan alla jonkinlaisia opettajaksi kasvua yhdenmukaistavia voimia tai myyttejä?

5.2.2 Opettajankouluttajat

Opettajankoulutuksen opettajilla ja ohjaajilla voi tämän tutkimuksen perusteella olla keskeinen merkitys opiskelijan ammatillisen kasvun tukijoina. Heillä voi olla avainhenkilön rooli esimerkiksi opiskelijan innostamisessa ja tukemisessa. Opettaja voi auttaa syventämään opiskelijan ammatillista ajattelua esimerkiksi haastamalla tämän käsityksiä. Toisaalta opettajankouluttajien toiminta ei välttämättä edesauta opiskelijan ammatillista kehitystä. Vaikuttaa siltä, että opiskelijan tukeminen liittyy jollakin tavalla opettajan persoonaan sekä tämän haluun ja kykyyn tarjota opiskelijalle tämän tarvitsemaa tukea. Opiskelijat toivat esiin, että on osittain sattuman varassa, kenen kurssille tai ohjaukseen opintojen aikana päättyy.

On niitä (hyviä ajattelemaan herättäviä opettajia), mutta se on vaan niin tuuria, että sattuuuko sulle nää ihmiset vetämään sun kurssia. Et meillä on muutama aivan mahtava lehtori, jotka niinku oikeesti antaa sen oman kokemuksensa ja antaa sulle niitä haasteita -- (R1, H3)

Opiskelijat kokevat saaneensa tukea erityisesti sellaisilta opettajankouluttajilta, jotka pysähtyvät arjen keskellä kohtaamaan opiskelijat ja ilmentävät kiinnostusta heidän asioitaan kohtaan. Joillekin opiskelijoille on merkityksellistä myös se, että opettaja jakaa samankaltaiset kiinnostuksen kohteet, jolloin hän voi tarjota opiskelijalle juuri tiettyyn aihepiiriin liittyvää ohjausta.

-- Et ne (omaa ammatillista kasvua tukevat opettajat) kohtaa opiskelijat pääsääntöisesti vähän eri tavalla, että vaikka niillä on kuinka paljon töitä ja tietää kuinka kiire niillä on, niin sit niillä on kuitenkin sulle aikaa ja ne keskittyy vaan tähän sun asiaan. Mut sit muut saattaa just juosta tuolla käytävällä ohi -- Ehkä semmonen niistä opettajista -- välittyy semmonen kiireen tuntu, ehkä et jotenkin ei sille semmoselle kohtaamiselle niin ei niillä oo sulle aikaa. -- (R2, H8)

Negatiivisessa mielessä opettajien vaikutus voi liittyä esimerkiksi potentiaalisten keskustelutilanteiden sivuuttamiseen tai siihen, etteivät opiskelijat koe voivansa lähestyä yliopisto-opettajia heitä askarruttavien asioiden tiimoilta.

Ainaki ite huomaa sen, että nyt monet näistä meidän opettajistakin ei oo välttämättä yhtään niin tuttuja -- et kyllä niinku osa on silleen hirveen etäisiäkin sitten kuitenkin. (R3, H14)

Myös Aholan ja Olinin (2000) tutkimuksessa selvisi, että opettajaopiskelijat kaipasivat enemmän yhteistyötä opettajien ja opiskelijoiden välille. Opiskelijat toivoivat avoimempaa opetuskulttuuria, jossa opiskelijat ja opettajat olisivat keskenään tasa-arvoisemmassa asemassa. (Ahola & Olin 2000, 138.) Toomin ym. (2017) tutkimuksen mukaan luokanopettajakoulutuksen opiskelijat kokivat tulleen opiskeluuyhteisössään kohdelluiksi kunnioittavasti ja tasa-arvoisesti, mutta saaneensa vähemmän sosiaalista tukea opettajankouluttajilta. He eivät myöskään kokeneet tulleen tunnustetuiksi täysivaltaisina jäseninä opettajankoulutusyhteisössä. (Toom ym. 2017, 130.) Opiskelijat tuntuvat kuitenkin oman aineistomme valossa ymmärtävän yliopistomaailman realiteetteja suhteessa yksittäisen opettajan mahdollisuuksiin tukea opiskelijaa henkilökohtaisella tasolla:

-- Mä ainaki koen sen sillä tavalla -- positiivisena asiana, että mun mielestä nää meidän opettajat -- on iteki sitä mieltä, että ei oo tarpeeks aikaa ja he ei voi välttämättä niin paljon vaikuttaa tämmösiin asioihin, että vois tarjota niin paljon aikaa meille ku haluis -- (R3, H14)

Tässä tutkimuksessa huomiota kiinnitettiin erikseen harjoittelua ohjaaviin opettajiin. Opintoihin kuuluvat opetusharjoittelut ovat aineiston perusteella opiskelijoille merkityksellisiä ammatillisen kehittymisen paikkoja ja harjoittelua ohjaava opettaja toimii peilinä sille, mitä opiskelija itse haluaisi tai ei haluaisi tulevana opettajana olla. Peilaamista voi tapahtua riippumatta siitä, kokeeko opiskelija ohjaavan opettajan toimivan opettajuuden hyvänä vai huonona esimerkkinä. Ohjaava opettaja voi myös pyrkiä tietoisesti ohjaamaan opiskelijaa kohti tämän omaa käsitystä hyvästä opettajuudesta:

-- Kun multa kysyttiin harjoittelussa, et millanen opettaja sä haluut olla tai missä jutuissa sä haluut olla parempi, niin se tuntui tosi hienolle. Että niinku tuli heti alkuun semmonen luottamus, et kyl se niinku löytyy susta itsestä se, et sä tiität, millanen on hyvä opettaja ja että sä pystyt niinku jotenkin, että sua ohjataan sitä kohti, mikä sä haluut itse olla -- (R3, H15)

Hyvän ohjaajan kuvataan olevan rohkaiseva ja tarjoavan opiskelijalle vapauksia toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla. Lisäksi ohjaavan opettajan pitkää työkokemusta arvostetaan. Vasta vähän aikaa työskennelleeltä ohjaajalta koettiin saatavan ennemminkin vertaispalautteen kaltaista tukea.

-- Itellä ainaki sellanen opettaja, joka anto mulle eniten valmiuksia, oli sellanen, joka on oikeesti pitkään ollu työelämässä, joka kehitti omaa ammatillista

osaamistaan koko ajan -- oli niinkun niin perillä kaikista asioista ja sitten sillä oli sitä kokemustakin niin paljon. Ja sitte kuitenkin osas tukea sitä mun omaa -- Et jos ois ollu semmonen, jolla ei ois niin vahvaa sitä omaa opettajaidentiteettiä ja semmosta teoriapohjaa, ni en usko, et ois ollu yhtään samanlaista kokemusta. (R3, H14)

Luokanopettajakoulutuksen opettajista ja ohjaajista voidaan yhteen vetäen todeta, että opiskelijoiden näkökulmasta he voivat toimia tärkeinä ammatillisen kasvun tukijoina. Harjoittelua ohjaavien opettajien tulisi muistaa oma roolinsa opiskelijan kehittyvän opettajuuden peilinä sekä tunnistaa mahdollisuutensa auttaa opiskelijoita löytämään itsestään ja kehittämään yhdessä pohdittuja hyvän opettajuuden piirteitä. Vaikka opiskelijat ymmärtävät yliopistohenkilöstön kiireistä arkea ja muuta kuormitusta, ei tämä mielestämme tarkoita, etteikö tasa-arvoisen ja kiireetöntä kohtaamista vaalivan kulttuurin luomiseen luokanopettajakoulutuksessa kannattaisi kiinnittää jatkossa enemmän huomiota.

5.2.3 Oppimisyhteisön ilmapiiri

Luokanopettajaopintojen yleisen ilmapiirin koetaan tutkimuksemme perusteella olevan hyväksyvä ja kannustava sekä rohkaisevan opiskelijoita keskustelemaan. Toom ym. (2017) ovat tehneet vastaavan havainnon tutkimuksessaan, jonka mukaan suomalaiset ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat kokivat oppimisympäristönsä opinnoissaan verrattain positiiviseksi. Siinä tiedostettiin rakentava ilmapiiri ja vertaisten tuki sekä kunnioittavuus ja tasa-arvoinen kohtelu. (Toom ym. 2017, 130.) Tässä tutkimuksessa opiskelijat kuvasivat tuntemuksiaan siitä, kuinka luokanopettajakoulutuksessa on sallittua olla omanlainen. Tätä omanlaisuutta kuvaavista ilmauksista käy kuitenkin ilmi, että opiskelijat ymmärtävät sen keskenään hyvin eri tavoin. Omanlaisuus voi tarkoittaa omien kiinnostuksen kohteiden pohjalta tehtyjä valintoja tai toimintatapoja eri tilanteissa. Toisaalta omanlaisuus voi tarkoittaa myös omien arvojen säilyttämistä ja omaa ainutlaatuista elämänhistoriaa sekä kokemuksia opinnoista, joiden pohjalta koulutus tuottaa erilaisia opettajia.

-- Kyllä mun mielestä voi (kasvaa omanlaiseksi opettajaksi), ei täällä kukaan oo ainakaan mulle ikinä sanonu, että älä tee noin tai että tollanen opettaja et voi olla -- ehkä joskus ois enemmänki kaivannu niitä ohjeita, koska kaikkeen on ollu niin, että "kaikki löytää oman tavan tehdä ja kaikki on hyviä tapoja" -- niin että oikeestaan se on ollukin ehkä ainoa vaihtoehto ratkasta ite, että millaseks (haluaa tulla). (R3, H13)

Vaikuttaa siltä, että luokanopettajakoulutuksen opiskeluyhteisössä yhteistyö painottuu keskinäistä kilpailua enemmän, vaikka edellä olemmekin tuoneet esiin vertaisryhmän mahdollisesti aiheuttamat paineet.

Ei oo kyl semmosta kilpailuoloo -- että huomaa, että on ympärillä tosi taitavaa porukkaa ja on niinku kivaa jakaa niit mielipiteitä -- ehkä se on semmonen, että jos haluais olla jotenkin aina paras, jos se ois se motiivi, ni sit se vois tuntuu pahalle. -- Kyl mä enemmän koen sen silleen, et täs nyt vähän yhes kasvetaan ja ollaan. (R3, H15)

Vaikka opiskelijat eivät koe opiskeluyhteisön ilmapiiriä kilpailulliseksi, opintoihin suhtaudutaan monilta osin suorituksina. Suorituskeskeisyyden ja opintojen edistymisen painottuminen opiskelukulttuurissa voi rajoittaa opiskelijan mahdollisuuksia kehittää omaa ammatillista identiteettiään. Seuraava sitaatti tuo esiin toiveen opiskelu- ja harjoittelukokemuksiin liittyvästä keskustelusta, jossa olisi enemmän tilaa myös epäonnistumisen tunteille ja kokemuksille:

Ehkä meidän pitäis täällä puhuu enemmän niistä epäonnistumisista. Me käydään hirveesti läpi sitä mikä toimii, mut me harvemmin puhutaan siitä, mikä ei välttämättä toimi. Et tule semmonen olo, et sun pitää onnistua täs kasvatuksessa. -- (R1, H3)

Suorituskeskeisyys ilmenee opinnoissa ulkoa opetteluna ja vaikeutena löytää merkityksiä tehtäville suorituksille. Osaltaan tämä liittyy tarpeeseen saada palautetta ja käsitellä tehtyjä suorituksia muiden ihmisten kanssa.

-- Tääl on niinku tosi semmosta didaktiikkalähtöstä opetus -- että jotenki se niinku korvataan se ihmisenä kasvu sillä, että tehdään refleктоivia päiväkirjoja, jotka ei kuitenkaan koskaan tavallaan joudu kohtaan sitä todellisuutta, joudu niinku kritiikin (kohteeksi) -- et se on vaan niinku sanahelinää, jota suodatetaan ja sitte opettaja kattoo silleen, et nyt on tarpeeks monta liuskaa tutkittu itseä ja kasvettu. (R1, H2)

Tilanteessa, jossa opintosuoritusten merkitys vaikuttaa opiskelijan näkökulmasta olevan vain kurssien läpi pääsemisessä ja opinnoissa edistymisessä, voi yksittäinen opiskelija kokea, ettei kukaan opiskeluyhteisössä ole aidosti kiinnostunut hänen opiskelustaan. Lisäksi irrallisiksi koetut tehtävät vaikuttavat lisäävän opiskelijoissa tuntemusta kiireestä, mikä puolestaan ruokkii suorittamisen kulttuuria.

-- Mun mielestä meillä on ihan hirveesti kaikkee pientä nippelitehtävää et siinä mielessä on kiire. Ja mun mielestä ois paljon tärkeempää tehdä semmosta just et olis aikaa ja tilaa pohtia opettajaidentiteettiään. Mut sit meillä on ihan hirveesti

kaikkia nippelijuttuja, mitkä tuntuu usein merkityksettömiltä tai silleen et ne on irrallaan mun todellisuudesta. (R2, H9)

Tutkimuksen perusteella opettajankoulutuksen ilmapiiriä on salliva ja yhteistyötä kilpailun sijaan painottava. Toisaalta ilmapiiriä leimaa suorituskeskeisyys, joka näkyy asioiden ulkoa opetteluna, mekaanisena suorittamisena ja suoritusten kokemisena merkityksettömiksi. Tätä ruokkii tilanne, jossa suorituksista ja tehtävistä ei aina ole mahdollista saada palautetta, eikä niiden yhteiselle käsittelylle ole opinnoissa varattu riittävästi aikaa. Luokanopettajakoulutuksen opiskelukulttuurissa opintojaksojen ja -tehtävien suorittaminen näyttää tässä valossa olevan enemmän opintopisteiden ja opinnoissa etenemisen väline kuin oppimiseen ja opettajaksi kasvun voimavara.

5.3 Oppimisympäristö

Luokanopettajakoulutuksen oppimisympäristö muodostuu paitsi edellä kuvatusta oppimisyhteisöstä, myös opiskelun ja opetuksen käytännön järjestelyistä ja rakenteellisista olosuhteista, joiden sisälle toiminta rakentuu. Izadinia (2013) puhuu kontekstitekijöistä, mutta käytämme tässä käsitettä oppimisympäristö, joilla viittaamme kahteen pääteemaan, luokanopettajakoulutuksen opintojen käytännön järjestämiseen eli opiskelumuotoihin ja opintojen rakenteeseen. Opiskelumundoista merkityksellisimpiä ammatillisen identiteetin kehityksen näkökulmasta ovat opiskelu pienryhmissä sekä keskusteleminen. Opinnäytteissä ja tehtävissä on myös paljon mahdollisuuksia opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymiselle. Opetusharjoittelu nähdään tämän kehityksen kannalta merkityksellisenä mahdollisuutena, mutta käytännössä opintojen ja työelämän välillä vaikuttaa olevan kuilu. Opintojen rakennetta ylipäänsä kuvataan putkimaiseksi, mutta tämän vaikutuksista ammatilliseen kehitykseen ei ollut yksimielisyyttä. Tarkastelemme seuraavassa opiskelumuotoja ja opintojen rakennetta identiteettikehityksen näkökulmasta tarkemmin.

5.3.1 Opiskelumuodot

Luokanopettajaopinnoissa opiskelijat pitävät lähiopetusta tärkeänä, koska sen katsotaan tarjoavan mahdollisuuksia kohdata erilaisia ihmisiä kasvokkain. Erityisesti pienryhmissä opiskelu vaikuttaa olevan opiskelijoiden opettajaksi kasvun kannalta täynnä mahdollisuuksia. Fokusryhmäkeskusteluissa tätä perusteltiin sillä, että pienryhmissä opiskelijoiden on helppo esittää kysymyksiä, kommentoida ja keskustella toistensa ja opettajan kanssa.

-- Semmoses pienryhmätilantees sun on helpompi jotenkin -- vaik kysyy (luennoitsijalta) -- tai jotenki niinku lähtee sitä kautta muodostaan sitä omaa ajatusta ja vähän kyseenalaistamaan, kun sit siin luennolla -- tulee semmonen olo, et onks tää nyt tarpeeks hieno ajatus et tän voi sanoo ääneen. (R3, H15)

Pienryhmäopiskelun mahdollisuuksia luokanopettajankoulutuksessa ovat tutkineet esimerkiksi Lahti, Siitari ja Eteläpelto (2002). Heidän tutkimukseensa osallistuneet opiskelijat kuvasivat luento-opiskeluun liittyvää turhautumista ja toivat esiin pienryhmän hyvinä puolina erilaiset mielipiteet ja niiden perustelemisen mukanaan tuoman rikkauden. Suurissa ryhmissä opiskelusta koetaan puuttuvan opettajan erityinen huomio ja vuorovaikutus hänen kanssaan. (Lahti, Siitari & Eteläpelto 2002, 469–470.) Lahti ym. (2002) kuvaavat tutkimukseensa osallistuneiden pienryhmässä opiskelleiden luokanopettajaopiskelijoiden opiskelun suuntautuneen suorittamisen sijaan asioiden ymmärtämiseen, jonka eteen he olivat valmiita näkemään vaivaa. (Lahti, Siitari & Eteläpelto 2002, 463–465.) Pysyvän ja pitkäkestoisen pienryhmän merkitystä ja hyötyjä luokanopettajakoulutuksessa ovat tuoneet monipuolisesti esiin myös Jyväskylän yliopiston integraatiokoulutusta tarkastelleet Nikkola, Rautiainen ja Räihä (2013).

Kuten aiemmin esitetyistä vertaisryhmää koskevista havainnoista kävi ilmi, ajatusten jakamisella ja keskustelulla näyttää olevan keskeinen merkitys opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittämisessä. Käytännössä keskustelemaan opetukseen liittyy kuitenkin luokanopettajakoulutuksessa monia haasteita. Luentomuotoiseen opetukseen osallistuu samanaikaisesti useita kymmeniä tai jopa satoja opiskelijoita, jolloin dialogisen keskustelun aikaansaaminen on haastavaa esimerkiksi mikrofoniin käytön, tilajärjestelyjen ja tiukan aikataulun vuoksi. Opiskelija voi myös kokea omien ajatustensa esiin tuomisen tällaisessa tilanteessa tarpeettomaksi. Monen ihmisen edessä oman ajatuksen tai mielipiteen esittäminen vaatii myös rohkeutta.

Meil on mun mielestä tosi usein ollu silleen et luennoilla käsitellään jotain -- niin sit siellä on tietty porukka jolla herää paljonkin ajatuksia, mut niistä ei puhuta siellä luennolla, siellä ei kukaan kommentoi. Ja mä oon koittanu aina kommentoida, mutta se on yleensä aina yks tai kaks jotka puhuu. Et se on mun mielestä vähän huolestuttavaa, että täällä ei niinku opetustilanteissa missä on se proffa tai joku paikalla, niin siellä ei nosteta niinku esiin mitään. (R2, H9)

Vaikuttaa siltä, ettei keskustelemaa vuorovaikutusta luennoitsijan ja osallistujien välille synny kovin helposti, mutta siihen voitaisiin myös luennoitsijan aloitteesta entistä aktiivisemmin pyrkiä.

-- Jollain luennolla ne (luennoitsijat) sanokin, et “me nyt tässä tarkotuksella provosoidaan, että olkaa eri mieltä ja sanokaa vastaväitteitä” ja musta semmoset

on ollu mielenkiintosta ja hedelmällisiä luentoja, jos niissä nousee keskustelua. (R1, H5)

Pienryhmien ja keskusteleavan opetuksen ohella opinnäytetutkielmat näyttäytyvät tutkimuksemme perusteella mahdollisuuksina opiskelijan ammatilliselle kehitymiselle. Niissä syventyminen omien kiinnostuksen kohteiden mukaan ja teoreettisen tiedon soveltaminen on mahdollista. Opiskelijat toivat esille myös erilaisten kurssitehtävien ja -materiaalien potentiaalin ammatillisen kehityksen tukijoina. Joillekin opiskelijoille esimerkiksi tentittävät artikkelit tai kirjat voivat tarjota näkökulmia omaan opettajuuteen. Tehtävistä erityisesti oppimispäiväkirjat nähtiin otollisena alustana omalle pohdinnalle ja tätä kautta reittinä ammatillisen identiteetin kehittämiseen.

Se on kyl hienoo, että sitte kun tavallaan kokee sen oman tutkimuksen teon kautta semmosen niinku tavallaan tutkivan opettajuuden merkityksen. Et mä en oo hakemassa täällä papereita, vaan oikeesti kehittymässä tähän ammattiin. -- ja varmasti on niitäkin, jotka käy vaan hakeen paperit ja se näkyy varmaan siin opettajuudessa sitten mitä sieltä tulee. (R1, H5)

Vaikka monia kurssimateriaaleja pidetään lähtökohtaisesti omaa ammatillista kehitystä mahdollistavina, saattaa opiskelija käytännössä törmätä massamuotoisen opiskelun haasteisiin ja opetuksen realiteetteihin. Opiskelijat tuntuvat pitävän monien kurssien ja opintojaksojen tavoitteita ja vaatimuksia epärealistisina suhteessa opiskelijamääriin ja käytettävissä olevaan aikaan. Opiskelijoiden oman kehityksen ja kasvun kannalta olisi tärkeää käsitellä tehtyjä opintosuorituksia ja saada niistä palautetta, mutta käytännössä tämä ei aina ole mahdollista. Tilannetta kuvaa hyvin erään opiskelijan sitaatti:

-- Et sitte kun mä palautan sen (oppimistehtävän) niin mä tiedän et se opettaja saa, montako meitä on -- 80 oppilasta, se saa kaikilta sen. Niin kun mä palautan sen niin se ei varmaan lue sitä, et se kattoo et onks siinä kaks sivua tekstiä. Siitä ei keskustella kenenkään kanssa niin se on tosi outoo. Kyl sitä pitäis niinku johonki vertailla. (R2, H9)

Opiskelijat saavat opintojensa aikana alustavan käsityksen siitä, millaista toiminta koulussa on. Opettajaksi valmistuva ei kuitenkaan välttämättä ole saanut kokemusta opetusyhteisössä toimimisesta, täyden vastuun ottamisesta suuresta lapsiryhmästä tai vuorovaikutustilanteista vanhempien kanssa. Kaikki tämä on osa opettajien koulutusta, mutta kuten Sahlberg (2015, 162) toteaa, "monet valmistuneet huomaavat pian, että luentosalin idealismin ja koulun todellisuuden välillä on kuilu." Ristiriitoja odotusten ja todellisuuden välille syntyy myös opetusharjoittelussa, joissa opiskelijat kokevat joutuvansa mukautumaan olemassa olevaan tilanteeseen pystymättä vaikuttamaan esimerkiksi luokan oman opettajan luomiin arjen käytäntöihin. Useampi opiskelija

toi esiin käsityksen, jonka mukaan autonominen itsensä toteuttaminen opetustyössä on mahdollista vasta siinä vaiheessa, kun opiskelija siirtyy valmistumisen jälkeen työelämään. He pohtivat myös sitä, onko kaikilla opettajankouluttajilla riittävän ajantasainen käsitys siitä, millaista opetustyön arki Yliopiston normaalikoulun ulkopuolella on.

-- Mun mielestä me eletään vähän tällätteessä satumaailmassa täällä, et me puhutaan hirveen hienoja, mut sit kun sä pääset kentälle niin sä huomaat, et sä et pystykään hyödyntään niitä hienoja puheita, mitä me täällä tehdään. Hirvee ero on lehtoreissa, et näät sen, kuka lehtori on tehny kenttätöitä ja he yleensä jakaa niitä konkreettisia neuvoja. -- (R1, H3)

-- Et ne (yliopisto-opettajat) tavallaan -- pysyis oikeesti ajan tasalla ja tietäis mitä tuolla (kentällä) oikeesti tapahtuu. Kyllä nää on oikeesti kuitenkin kaks aika eri maailmaa jotka ei välttämättä oikein kohtaa kuitenkaan, vaikka kauniisti siitä ajatellaan. (R2, H8)

Aholan ja Olinin (2000, 138) tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat toivat esiin toiveen yliopisto-opetuksen tiiviimmästä yhteydestä koulumaailmaan, jotta tuleva työympäristö olisi tutumpi työelämään siirryttäessä. Myös omassa tutkimuksessamme käy ilmi, että moni opiskelija kokee, ettei luokanopettajaopintojen ja tulevan työskentelykentän välillä ole riittävää yhteyttä. Opiskelijat kokevat saavansa opintojen aikana liian vähän kokemusta opetustodellisuuteen ja lasten kanssa toimimisesta.

-- Kyllä lapsikontaktit on tosi tärkeitä -- että jos ei olis tehny sijaisuuspätkiä -- ni ei välttämättä olis niinku oikeesti sellasta käsitystä, et miten lapsi toimii. -- Välillä tulee vähän sokeeks, koska me ollaan tällä näitten aikuisten kesken pidetään hauskaa. -- (R1, H1)

Erilaisten työelämässä tarvittavien taitojen kannalta monipuolisesti koulumaailman kentällä ja eri toimijoiden parissa kartutettu harjoittelukokemus olisi tärkeää opettajaksi opiskeleville. Opettajankoulutuksen harjoittelu on viime vuosina keskittynyt entisestään harjoittelukouluihin: lukuvuonna 2016–2017 noin 70 % luokanopettajaopiskelijoista suoritti kaikki ohjatut harjoittelunsa yliopiston harjoittelukoululla (eNorssi 2017). Heikkinen, Markkanen, Pennanen ja Tynjälä (2014) toteavat harjoittelukoulujen kanssa tehtävään yhteistyöhön keskittyvien opettajankoulutuslaitosten elävän eristyksissä muusta ympärillä olevasta koulumaailmasta. Usein opettajaksi opiskelevat myös kirjaimellisesti eristetään tällaisissa harjoittelukouluissa omiin tiloihinsa sen sijaan, että he pääsisivät osallisiksi opettajanhuoneen vuorovaikutuksesta ja tapahtumista. (Heikkinen ym. 2014, 49–50).

5.3.2 Opintojen rakenne

Syrjäläisen, Erosen ja Värin (2006, 83) tutkimuksessa opiskelijat kuvasivat luokanopettajakoulutusta putkeksi. Tämä putkimaisuus on ymmärrettävissä valmiiksi strukturoidun ja suoraan opettajan ammattiin valmistavan luokanopettajakoulutuksen piirteeksi, joka nousi esiin myös omassa tutkimuksessamme. Luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa putki tuntuu olevan yleisesti käytetty käsite kuvaamaan opintoja ja niissä etenemistä. Opiskelijat vaikuttavat olevan huolissaan putkimaisuudesta, joka aiheuttaa osalle opiskelijoista kokemuksen kiireestä ja siitä, että omiin kiinnostuksen kohteisiin keskittyminen ei ole mahdollista opintoihin käytettävissä olevan ajan puitteissa.

Kyllä tää mun mielestä aika semmonen putki läpi on, mistä pitäis mennä tiettyssä ajassa. On kiire, mun mielestä. Et kyllähän sitä pystyy aika helposti vastustaan eikä sitä katota pahalla mutta niinku lähtökohtasesti se on aika tietty aikataulu missä pitäis mennä läpi. (R2, H6)

Syrjäläisen, Erosen ja Värin (2006, 83) tutkimuksessa luokanopettajaopintojen putkea kuvailtiin “ala-asteen jatkoksi, jossa opiskelijan ei tarvitse paljon päättään vaivata”. Tämän suuntaisia ajatuksia nousi esiin myös omissa fokusryhmäkeskusteluissamme:

-- Mun mielestä tää koulutusohjelma ei kyllä niinku kannusta ylittämään itteään -- et sit se on aina niinku itestä ja omasta harrastuneisuudesta tavallaan kiinni heittäytyä tai halu niinku koklaa -- et aika helposti sitä menee sieltä, mistä sitä aittaa ei oo niinku olemassakaan, sen takii, ku se (koulutus) on vaan niin täyteen jotenkin tuupattu kaikkea, että hankala niinku pysähtyä jonku yhen asian äärelle. (R1, H2)

-- Se, että kaikki käy saman myllyn läpi, että toisaalta kuinka pelottavalta sekin kuulostaa, et tän voi käydä niin hirveen eri tavalla läpi ja täältä voi saada ihan hirveen paljon ja oppia ajattelemaan ja oppii niinku ymmärtämään maailmaa ihan toisella tavalla. Tai sit tän voi vaan niinku käydä läpi ja sit menee tekeen sitä samaa työtä. (R1, H4)

Opintojen rakenteisiin liittyen pohdittiin luokanopettajaopintojen alkuvaihetta, jolla tarkoitetaan tässä opintojen kahta ensimmäistä vuotta, joita leimaavat kasvatustieteen perusopinnot sekä monialaiset opetettavien aineiden opinnot. Osa opiskelijoista vaikutti pitävän erityisen strukturoitua ja tiivistä alkuvaihetta hyvänä ja toimivana ratkaisuna opintoihin kiinnittymisen suhteen:

Siitä mun mielestä meidän opintojen alkuvaihe on hirveen hyvä -- jotkut ei ehkä tykkää, mut mä tykkäsin siitä, et meillä oli se aika valmiina pakettina alussa ja sut

laitettiin niille kursseille siinä sitte ja siellä sä jo tutustuit väkisinkin näihin erilaisiin ihmisiin sitte -- (R1, H3)

Toiset taas katsoivat ensimmäisten vuosien sisältävän liian vähän valinnanmahdollisuuksia ja liikaa irrallisiksi koettuja opintosuorituksia. Osa opiskelijoista myös vaikutti pitävän alkuvaihetta liian tiiviinä asioiden syvemmän ymmärtämisen ja omaksumisen kannalta.

-- Sillon ihan ekoina vuosina, ku oli aika tarkka sapluuna ja miten tässä mentiin, kaikki eteni samaa tahtia, ni huomasi sen eron, kun me oltiin siinä meidän semmosessa tiiviimmässä porukassa (opiskelijoita) -- jotka oltiin jo oltu siellä (työelämässä) ja oli ehkä muuta kokemusta enemmän taustalla, niin sitä katottiin ihan eri silmin. Kun tuntu sillai, että siinä tarjottiin kaikki niin valmiina ja sit aika monet otti sen niinku pureskelematta valmiina. -- (R1, H4)

Mikkilä-Erdmann ja Iiskala (2013, 436) näkevät uhkana, etteivät kaikki opettajankoulutuksen perinteistä tue ”opiskelijan itsenäistä ja kriittistä ajattelua”. Erityisen tärkeänä vaiheena he pitävät opiskelun alkua, jolloin luokanopettajakoulutuksessa heidän mielestään painotetaan liikaa ryhmäytymistä ja opiskelijoille ennestään tuttua koulumaista opiskelua. Heikkisen (1999, 55) mukaan intensiivinen, samuutta ja kollektiivisuutta painottava opettajaopintojen alkuvaihe saattaa jyrätä alleen opiskelijan oman yksilöllisen identiteettikehityksen. Tässä tutkimuksessa opiskelijat eivät ole yksimielisiä alkuvaiheen tai opintojen putkimaisuuden vaikutuksista ammatillisen identiteetin kehittymiseen. Opinnoissa vaikuttaa olevan mahdollisuuksia identiteettityölle ja opiskelijoiden kokemus opintoputkessa etenemisestä vaihtelee: toisille valmiiksi jäsenneily ja strukturoidusti etenevä opiskelu sopii, kun taas toiset kokevat sen rajoittavan omia mahdollisuuksiaan.

En mä sit tiedä tavallaan et lisääkse tavallaan tai et haittaaks se putki -- tai ei se putki estä sitä et sä et pystyis tässä opintojen aikana rakentaan sitä omaa identiteettiä -- enkä mä koe, et kyl täs ois sitä kerinny rakentaan jos tavallaan olis tarjottu opintojen puolesta niitä aineksia siihen. (R2, H8)

Opintojen suorittamista ja niistä selviytymistä kuvaa mielestämme hyvin seuraava suoraan lukion jälkeen opiskelemaan pääseen opiskelijan analyysi itsestään putkisuunnitteluun soveltuvana:

Mä en oo vielä ainakaan kokenu -- mä oon varmaan ihan hirveen opiskelijan kuulonen kun mä vaan niinku selviydyn kaikista kursseista vaan silleen, mä oon vaan kerran päässy sisään niin musta tulee joka tapauksessa opettaja. -- Mut mä oonki tullu suoraa lukiosta ja mulla ei oo niinku mitään tai mä oon niinku ideaali tähän putkisuunnitteluun. (R2, H10)

Luokanopettajakoulutus on väylä opettajan ammattiin. Opintoihin sisään pääsy ja tutkinnon loppuun suorittaminen takaavat ammatillisen pätevyyden riippumatta siitä, onko opiskelija

opintojen aikana kehittänyt omaa ammatillista identiteettiään aktiivisesti vai ikään kuin kulkenut koulutuksen päästä päähän sisältöihin tai omaan opettajuuteensa syventymättä tähtäimenään mahdollisimman nopea ammattiin valmistuminen ja työelämään siirtyminen. Toisaalta strukturoidut opinnot varmistavat, että jokainen opettajaksi valmistuva on käynyt läpi saman koulutuksen, käsitellyt samoja sisältöjä ja esimerkiksi suorittanut saman määrän harjoittelua. Itsensä kehittämisen kannalta opinnoissa mahdollisesti syntyvä kokemus oman opettajaidentiteetin jatkuvasta rakentamisesta ja muuttumisesta voi auttaa soveltamaan vastaavaa orientaatio myös työelämässä. Lisäksi strukturoitu ryhmämuotoinen koulutus voi antaa eväitä myös työelämässä tarvittavaan erilaisten ihmisten kesken tehtävään yhteistyöhön. Koulutuksen rakenne on kuitenkin tämän tutkimuksen perusteella yksi ammatillisen kehittymisen kannalta keskeistä tekijöistä luokanopettajakoulutuksessa.

5.4 Reflektio luokanopettajakoulutuksessa

Izadinian (2013, 699) yhteenvedossaan tarkastelemat tutkimukset olivat yksimielisiä reflektion merkityksestä ammatillisen kehittymisen välineenä. Myös omassa tutkimuksessamme opiskelijat jonkin verran pohtivat sen roolia luokanopettajakoulutuksessa. Vaikuttaa siltä, että reflektio liitetään odotusten tasolla esimerkiksi kurssitavoitteisiin ja opintosuorituksiin, mutta monissa tilanteissa se, mitä reflektiolla tarkoitetaan, tai mikä sen merkitys on, jää kuitenkin tutkimuksemme perusteella opiskelijoille epäselväksi. Myös Korthagen (2004, 78) on tuonut esiin, että samaan aikaan, kun opettajankoulutuksessa vaaditaan yhtä enenevissä määrin reflektiota, ei ole aina selvää, mitä reflektion tulisi koskea. Tämä voi saada opiskelijoissa aikaan myös negatiivisen suhtautumisen reflektioon:

Mut olihan meillä niinku alussa ihan hirveesti luentopäiväkirjoja ja jotain johon just nimenomaan piti reflektoida koko aika kaikkee. Mä muistan siis et mä reflektoin niin hirveesti ja mä reflektoin mun reflektointia. Se oli niinku ihan hirvittävän raskasta siinä vaiheessa. Just se, että siinä niinku kohteena oli vähän niinku jotkut hölmöt asiat et piti niinku väkisin repiä jotain asioita. Et ne ei ollu sit tommosia mistä olis oikeesti mielenkiintosta ollu pohtia niinku vaikka oma opettajuus tai semmonen -- hyvin epäkäytännöllisiä. (R2, H10)

Osa opiskelijoista vaikuttaa kyllästyneen reflektion jatkuvaan vaatimukseen. Moni kaipaasi luokanopettajakoulutuksessa reflektiota edellyttävien tehtävien yhteistä purkamista, joka toisi omalle pohdinnalle sen ansaitsemaa arvoa ja vertailukohtia.

-- Se on aina aika semmosta pakkopullaa mun mielestä aina kirjottaa jonkun harjottelun jälkeen semmonen itsereflektio. Enkä mä tiedä, tapahtuuko se siinä

varsinaisessa kirjoitusprosessissa se että mä niinku oivallan itsestäni jotaki. -- Mut sit jos sen jälkeen -- opettajalla olis vaikka resursseja vastata siihen jollaki tavalla ja antaa joku kommentti siitä, ni se vois olla et se herättäis sitten niinku ajatuksia. Et ku on niitäki kokemuksia, et tenttivastauksen jälkeen opettaja on lähettänyt sähköpostia siitä ja puhunu siitä mun vastauksesta, ni se on ollu heti semmonen, et se on pistänyt uudelleen miettimään sitä. Ja se tuntuu että sitä opettajaa kiinnostaa oikeesti se mun vastaus ja se mun suoritus. (R3, H14)

Heikkisen ja Huttusen (2007, 25) mielestä niin opettajien perus- kuin täydennyskoulutuksessa tulisi löytää aikaa, tilaa ja välineitä persoonalliselle ja ammatilliselle kasvulle: oman ammatti-identiteetin ja ammattietiikan pohdinnalle. Monet opiskelijat toivat kuitenkin tutkimuksessamme esiin kokemuksen siitä, ettei yhteisissä opinnoissa vaadittu reflektio ole riittävästi sisältänyt henkilökohtaista, omaan ammatilliseen identiteettiin tutustumisen ulottuvuutta. Osa opiskelijoista oli kuitenkin löytänyt aikaa ja tilaa tällaiselle ammatilliselle reflektiolle valinnaisten maisteriopintojen kursseilta, toiset taas tietyistä erikoistumisopinnoista.

-- Siellä (erikoistumisopinnoissa) ollaan menty ihan kokonaan pois sieltä niinku opettamisen ääreltä ja ollaan menty sillain syvälle omaan identiteettiin ja ollaan tutkittu sitä, kuka sä oot, miten sä koet maailman ja ehkä vähän sivuttu kasvatusta -- Et sellasia työkaluja jos ei täältä saa, si sit ollaan aika vaarallisilla vesillä tavallaan tuolla kasvatusmaailmassa -- (R1, H1)

Tutkimuksemme perusteella luokanopettajaopinnoista näyttää puuttuvan systemaattinen opettajan ammatillisen identiteetin pohdinta, jossa opiskelijaa ohjattaisiin reflektion ja itseen ammatillisena toimijana tutustumisen kautta etsimään ja rakentamaan omaa opettajuuttaan. Stenberg (2011) on väitöstutkimuksessaan todennut tällaisen syvällisen reflektion vaatimuksen varsin haastavaksi, mutta olemme hänen kanssaan yhtä mieltä siitä, että tästä huolimatta sitä kannattaa pitää opettajankoulutukselle tärkeänä tavoitteena, jota kohti tulisi pyrkiä.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET, POHDINTA JA TUTKIMUSPROSESSIN ARVIOINTI

Tässä luvussa esitämme edellä kuvattujen tutkimustulosten pohjalta tekemiämme johtopäätöksiä ja pohdintoja. Olemme koonneet nämä viiden kysymyksen muotoon, joita tulokset meissä herättivät. Tuomme myös esiin mahdollisia jatkotutkimusaiheita, joiden avulla kuvaa luokanopettajakoulutuksesta ammatillisen identiteetin kehittymisen kenttänä voitaisiin laajentaa ja syventää. Lisäksi pohdimme tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä ja arvioimme tutkimustamme prosessina tukeutuen Tracyn (2010) esittämiin hyvän laadullisen tutkimuksen kriteereihin.

6.1 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimustuloksissamme on havaittavissa useita yhtäläisyyksiä Laineen (2004) väitöstutkimuksen kanssa. Siinä opettajankoulutuksen rooli oman ammatillisen identiteetin rakentumisessa nousi esiin koulutuksen toteuttamiseen liittyvinä merkityksellisinä asioina, joita olivat koulutuksen sanoma tai toteuttamistapa, vertaisryhmäkokemukset sekä koulutuksen ilmapiiri (Laine 2004, 323). Koulutuksen aikana merkitykselliseksi koettiin lisäksi oma kehittyminen, itsenäisyys sekä tunne itsemääräämisoikeudesta (Laine 2004, 237). Vertaisryhmä, koulutuksen ilmapiiri ja oma orientaatio sekä valinnanmahdollisuudet opinnoissa koettiin myös tässä tutkimuksessa merkityksellisiksi tekijöiksi oman ammatillisen kehittymisen kannalta.

Tutkimuksemme tuottama kuva luokanopettajakoulutuksesta ei ammatillisen kehittymisen kannalta ole yksiselitteisesti positiivinen tai negatiivinen. Koulutuksessa vaikuttaa opiskelijan näkökulmasta kyllä olevan lukuisia mahdollisuuksia ammatillisen kehittymisen ja opettajaidentiteetin tukemiseen, mutta se, millainen kokemus opiskelijoille omasta kehityksestään lopulta syntyy, vaikuttaa olevan ainakin osittain sattuman ja opiskelijan oman aktiivisuuden varassa. Tutkimuksemme perusteella opettajankoulutukseen ei tällä hetkellä tunnu muodostuvan selkeää jatkumoa tai opintoja läpäisevää juonetta, jossa opiskelijan ammatillinen

identiteettikehitys olisi keskiössä. Koulutuksessa voi siis olla useita opiskelijoita, joiden ammatillinen identiteettikehitys jää pitkälti oman aktiivisuuden ja koulutuksen vertaisryhmässä tapahtuvan sosialisoinnin varaan. Tulokset herättävät monia ajatuksia ja kysymyksiä, joihin tämä tutkimus ei kykene vastaamaan. Esitämme tässä pohdintamme viiden tuloksiin kytkeytyvän kysymyksen muodossa.

6.1.1 Millaisia ongelmia liittyy luokanopettajakoulutukseen ”samanhenkisten” yhteisönä?

Tämän tutkimuksen valossa luokanopettajakoulutuksen yhteisö ja erityisesti vertaisryhmä ovat opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen kannalta erityisen merkityksellisiä tekijöitä. Vertaisilta saatu tuki, ajatusten jakaminen ja ryhmän koettu samanhenkisyys tuotiin aineistossa esille monta kertaa lähes yksinomaan positiivisina tekijöinä. Pohdimme kuitenkin, voiko luokanopettajakoulutukselle leimallinen yhteisöllisyys olla myös ammatillisen kehittymisen haaste. Esimerkiksi Värri (2010, 48) on tuonut esiin, että luokanopettajakoulutuksessa turvalliseksi, lämpimäksi ja toverilliseksi koettu ilmapiiri voi saada opiskelijat sopeutumaan opettajan malliin, jota leimaa epäkriittisyys ja korostunut käytännöllisyys. Myös Nikkola (2013, 83) tuo esiin, ettei yhteisöllisyyteen tai sen tavoitteluun tulisi suhtautua kritiikittömästi.

Yhteisymmärrys saa oppimisen yhteydessä usein jopa itseisarvon aseman, vaikka se voi todellisuudessa vaikuttaa ryhmän toimintaan juuri päinvastaisella tavalla. Se voi saada yksilön kätkemään sen, mitä hän todella ajattelee ja etsimään ryhmän piiloisia normeja, joiden avulla ryhmän jäsenenä olemisesta tulee turvallista. (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 34.) Erimielisyys on tällaisessa yhteisössä sosiaalinen uhka, joka saa yksilöt turvautumaan suojautumiskeinoihin, kuten tunteiden välttelemiseen. Tällaisten suojautumiskeinojen tunnistaminen olisi tärkeä osa opettajaksi kasvamista ja samalla tulisi tunnistaa sellaiset suojamekanismit, joita pidetään sosiaalisesti hyväksyttävänä ja jopa osana opettajan ammatillista toimintaa. (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 41–44.) Opettajan ammattiin kasvamisen näkökulmasta on kysymys siitä, että sosiaalistumista tapahtuu tietoisesti tai tiedostamatta, halusimme tai emme. Tämän vuoksi olisi tärkeää tulla jo koulutuksen aikana tietoiseksi erilaisista ”sosiaalistavista mekanismeista”. (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 36.) Tämä tarkoittaisi esimerkiksi sitä, että ryhmässä työskentelyssä erimielisyyden ja erilaisten kokemusten esiin tuominen olisi tärkeää ja yhdenmukaiseen tai kritiikittömästi yhteisölliseksi koettuun toimintaan ohjaavat näkyvät ja näkymättömät käytännöt tuotaisiin tarkasteltaviksi.

Kiinnostavaa on, mistä luokanopettajakoulutuksessa syntyy opiskelijoiden kokemus samankaltaisuudesta: yhdenmukaistaako tiivis ryhmämuotoinen opiskelu ajattelua ja toimintaa tai tuoko se mukanaan yhdenmukaisuuden paineita? Onko kaikkien opiskelijoiden kokemus luokanopettajakoulutuksen yhteisöllisyydestä ja samanhenkisyydestä yhtä positiivissävyinen kuin tässä tutkimuksessa? Aineistostamme oli havaittavissa yksittäisten opiskelijoiden näkökulmia, jotka antavat aihetta tällaiselle pohdinnalle. Nämä puheenvuorot olivat kuitenkin niin harvassa, että emme ole lähteneet tekemään pitkälle vietyjä tulkintoja niiden pohjalta. Ulkopuolisuuden kokemuksia kuvastavat havainnot herättävät kuitenkin mielenkiintoa suhteessa runsaisiin samankaltaisuuden ja samanhenkisyyden kokemuksiin: onko yhteisöllisyyden edellytyksenä väistämättä jonkun ulkopuolisuus? Olisikin kiinnostavaa ja tärkeää tutkia tarkemmin niiden opiskelijoiden kokemuksia luokanopettajakoulutuksesta, jotka eivät koe samastuvansa enemmistöön tai tuntevat olonsa yhteisössä ulkopuoliseksi tai sivulliseksi.

Opiskeluyhteisön ja vertaisryhmän koostumuksen suhteen opiskelijavalinnoilla on keskeinen rooli. Opiskelijavalinnoissa tulisi pystyä arvioimaan hakijoissa sellaisia piirteitä, jotka voivat muodostua opettajan työn kannalta haitaksi sekä sitä, kuinka voimakkaita tai pysyviä nämä piirteet ovat (Räihä 2007, 154–155). Valitsijoiden näkökulmasta hakijoiden erilaisuus on positiivinen asia sekä koulutuksen että opettajayhteisön kannalta, sillä molempiin tarvitaan erilaisella osaamisella ja persoonallisuudella varustettuja yksilöitä (Mankki 2015, 90). Niin opiskelijoilla, kuin opiskelijavalintaa tekevillä, on kuitenkin omat käsityksensä opettajan ammatista. Ammattikuva toimii opintoihin hakeutuvilla suuntaavana tekijänä ja siihen voi sisältyä arkiajatteluun perustuvia käsityksiä. Valitsijoiden ammattikuvat puolestaan voivat ohjata heitä valintojen tekemisessä ja muodostua valintaa ohjaaviksi kriteereiksi. Näin tietyt ammattikuvat siirtyvät koulutuksen ja työelämän piiriin. (Lindeberg & Pitkäniemi 2013, 61–62).

Mankki (2015) kuvaa pro gradu -työssään luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen tavoiteprofiilia, jonka mukaan luokanopettajakoulutukseen soveltuva on henkilö, joka on koulutettavissa ja jolla on kehittymismahdollisuuksia sekä motivaatiota opettajan työhön ja lisäksi kykyä sietää opettajan työn epävarmuustekijöitä. Soveltuvalla hakijalla on lisäksi ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja sekä taidollista erityisosaamista. (Mankki 2015, 82.) Valintoja tekevillä on kuitenkin toisistaan poikkeavia käsityksiä näistä tekijöistä ja Mankki (2015) onkin pohtinut muun muassa sitä, vaikuttavatko valitsijoiden erilaiset käsitykset hakijoiden joukkoon tasapäistävasti, kun hakijan tulisi sopia niin moneen erilaiseen kriteeriin, vai mahdollistavatko ne osaltaan

erilaisten ihmisten valituksi tulemisen (Mankki 2015, 90). Räihän (2010, 10) mukaan vaikuttaisi siltä, että nykyisellään opiskelijavalinnat ennemmin uusintavat kuin uudistavat opettajan ammattia.

Opiskelijavalintojen ja ammatinvalinnan lisäksi pohdimme, kuinka erilaiset ammattikuvat kehittyvät, muuttuvat ja vaikuttavat opiskelijoiden henkilökohtaiseen kasvuun. Opiskelijat tuntuvat luokanopettajakoulutuksessa tunnistavan tietynlaisen taustalla vaikuttavan opettajakuvan tai -myytin olemassaolon, vaikkei tätä ole helppoa sanallistaa. Kallas, Nikkola ja Räihä (2013) tuovat esiin, että tällaiset myytit usein kätkevät taakseen yhteisön toimintaan väistämättä liittyvää epävarmuutta, yksilöiden erimielisyyksiä ja yksinkertaistavat pinnallista toimintaa. Myyttien tutkiminen ja toiminnan muuttaminen niiden vaikutusalueella on haasteellista, sillä myytit kytkeytyvät tunteenomaisiin perustavanlaatuisiin uskomuksiin. Niiden tarkastelun merkitys liittyy siihen, kuinka ne tiedostamattomina vaikuttavat opettajan toimintaan ja siihen, millaisia subjektiivisia merkityksiä annetaan kasvatuksen peruskäsitteille, joiden pohjalle toiminta rakentuu. (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 39–40.)

Olisi mielenkiintoista syventyä tarkemmin siihen, millainen opettajakoulutuksessa vaikuttava opettajuuden ihanne on 2010-luvulla ja kuinka yhteisön opettajamyytit tai omat ammattikuvat vaikuttavat kehittyvään opettajaidentiteettiin. Onko omanlaisekseen opettajaksi edes mahdollista kasvaa ja mitä omanlaisuus opettajan työssä on? Tätä pohdittiin myös fokusryhmäkeskusteluissa:

Siis silleen yleisesti munki mielestä tottakai voi kasvaa omanlaiseks opettajaksi, mutta sitä vois tukea huomattavasti enemmän. Ja ehkä jos sitä tuettais huomattavasti enemmän, niin me oltais ehkä vähän monimuotoisempi joukko, kun me täältä valmistutaan. -- (R2, H9).

Omanlaisuudessa on mielestämme ennen kaikkea kysymys itsenäisestä kriittisen ajattelun taidosta ja reflektiokyvystä, joiden avulla opettaja kykenee tarkastelemaan omaa ja ympäristönsä toimintaa, soveltamaan kasvatustieteellistä tietoa toiminnassaan ja tekemään pedagogisesti perusteltuja päätöksiä omassa työssään.

6.1.2 Kuinka putkimaisessa massakoulutuksessa voidaan ohjata opiskelijaa yksilönä?

Tämän tutkimuksen valossa opintojen rakennetta Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa tuntuu leimaavan putkimaisuus. Opiskelijat pitävät opintojaan strukturoituina ja etenkin ensimmäisten kolmen vuoden opintojen eteneminen on suunniteltu

opiskelijoiden puolesta hyvin pitkälti valmiiksi. Tämän tutkimuksen perusteella osalle opiskelijoista opintojen putkimaisuus näyttäytyy omaa ammatillista kehittymistä rajoittavana tekijänä, kun taas osa ei koe sen haittaavan itsenäisten valintojen tekemistä opinnoissa.

Putkimaisuutta ja putken päässä häämöttävän opettajan ammatin tavoittelua voidaan tarkastella kuitenkin kahdesta näkökulmasta. Strukturoitu ja varsinkin alkuun kaikille hyvin samankaltainen opintopolku varmistaa opiskelijan kiinnittymisen opintoihin ja takaa nopean valmistumisen. Toisaalta, jos päämääränä on ainoastaan nopea valmistuminen luokanopettajan ammattiin, mitä mahdollisuuksia opiskelija ehkä sivuuttaa opintojensa aikana? Opiskelijan valinnanmahdollisuuksien kannalta mielenkiintoisen tilanteesta tekee Tampereella tulevaisuudessa myös kolmen korkeakoulun yhdistyminen: luoko se luokanopettajaopiskelijoille lisää mahdollisuuksia oman osaamisensa laaja-alaiseen kehittämiseen vai jääkö kasvatustieteen asema isossa kokonaisuudessa marginaalisemmaksi?

Luokanopettajaopiskelijat valmistuvat kasvatustieteen maistereiksi ja omassa aineistossamme oli viitteitä siitä, että koulutukseen kaivattaisiin enemmän puhetta siitä, mitä muuta, kuin luokanopettajan töitä, tällä tutkinnolla voi tehdä. Selkeästi tiettyyn ammattiin valmistavassa koulutuksessakin olisi tärkeä muistaa, että opiskelijat voivat päätyä tulevaisuudessa työskentelemään myös muissa tehtävissä ja heissä voi jo opintojen aikana herätä kiinnostus suuntautua esimerkiksi tutkimuksen, koulutushallinnon tai kasvatusalan muihin asiantuntijatehtäviin. Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan ylipäätään todeta, että opiskelijoille on tärkeää kokemus siitä, että he voivat itse vaikuttaa omiin opintoihinsa ja tehdä ratkaisuja kiinnostuksenkohteidensa suuntaisesti. Tässä osa opiskelijoista tuntui kuitenkin kaipaavan nykyistä enemmän ohjausta ja tietoa erilaisista mahdollisuuksista.

Koulutuksen haasteena on omakohtaisen ohjauksen toteuttaminen, kun tarvitsijoita on runsaasti ja resursseja henkilöstön ja rahoituksen osalta niukasti. Toisaalta myös nykyistä avoimemman keskusteluyhteyden kehittäminen koko luokanopettajakoulutusyhteisön kesken voisi edesauttaa erilaisten vaihtoehtojen ja opintojen mahdollisuuksien esille nousemista. HOPS-toiminnan ja opintojen ohjauksen kehittämiseksi on kuitenkin tutkimuksemme perusteella tarvetta. Tässä voitaisiin nykyistä paremmin hyödyntää esimerkiksi b-ryhmiä, joihin opiskelijat jo opintojen alussa jaetaan. Niiden toimintaa ohjausryhmänä ja ammatillisen kasvun ohjattuna keskusteluympäristönä voitaisiin kehittää, sillä nykyisellään b-ryhmät tuntuvat toimivan ennemminkin opiskelun ”teknisenä työnjakoratkaisuna” (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 31).

Opettajankouluttajilla on merkittävä rooli opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden kokemuksen syntymisessä opintojen aikana. Heidän ymmärryksensä opettajaksi tulemisesta sekä pedagogisten taitojensa hyödyntäminen tämän prosessin tukemisessa ovat merkittäviä tekijöitä opettajankoulutuksessa. (Toom ym. 2017, 133.) Myös omassa tutkimuksessamme ilmeni, että opettajankouluttajilla voi olla keskeinen merkitys opiskelijan ammatillisen kehityksen tukijoina. Kiireetöntä kohtaamista ja opettajankouluttajan aitoa halua ja kiinnostusta opiskelijan auttamiseen pidettiin tärkeänä. Mahdollisuuksia kohtaamisiin tulisikin siis opinnoissa syntyä riittävästi, jotta ne eivät olisi sattuman varassa, vaan luonteva osa opettajankoulutusyhteisön toiminnan ja vuorovaikutuksen kulttuuria.

Nykyisessä opettajankoulutuksessa tällaiselle on käytännössä monia haasteita. Opiskelijamäärät ovat suuria suhteessa opettajankouluttajien ja henkilöstön määrään ja tämä itsessään asettaa tiettyjä rajoituksia opetusjärjestelyille ja opiskelijoiden ohjaukselle. Suuressa yhteisössä kohtaamisen paikkoja ei opetustilanteiden ulkopuolella ole tarjolla kovin runsaasti ja opiskelijoiden ja henkilöstön toiminta tapahtuu suurimmaksi osaksi erillään toisistaan, vaikka toiminnan fyysinen ympäristö onkin yhteinen. Opettajat eivät myöskään välttämättä pääse hyödyntämään koko ammattitaitoaan nykyisten kurssijärjestelyjen puitteissa, vaikka heillä olisikin halua ja kiinnostusta jakaa osaamistaan monipuolisemmin opiskelijoiden kanssa. Kursseilla voidaan joutua pitäytymään massamuotoisessa opetuksessa sen vuoksi, ettei ryhmiin otettavien opiskelijoiden määrää ole esimerkiksi syventävien opintojen kursseilla rajoitettu. Lisäksi opettajankouluttajien työtehtäviin kuuluu opetustyön ohella tutkimusta, opetuksen kehittämistä ja hallintoa, ja he priorisoivat ja arvottavat näitä työtehtäviään eri tavoin. Paljon on myös kiinni siitä, kuinka opiskelijat yksilöinä kokevat tarvetta hakea ja saada tukea. Olisi kuitenkin tärkeää pohtia, missä määrin luokanopettajakoulutuksella on varaa suhtautua opiskelijoihin massana ja millaiseksi yksittäisen opiskelijan asema koulutuksessa muodostuu.

6.1.3 Kuinka luoda ammatillista kasvua kokonaisvaltaisesti tukevia sisältöjä luokanopettajakoulutukseen?

Opettajankoulutuksessa voidaan tehdä ero kirjoitetun, toteutetun ja koetun opetussuunnitelman välillä. Opinto-oppaisiin kirjoitettu opetusohjelma ei takaa, että kaikki käytännössä toteutuisi sellaisenaan tai odotetulla tavalla. Vaikka opetusohjelma toteutuisikin, muovaavat jokaisen opiskelijan omat lähtökohdat kokemuksen opintojen toteutumisesta erilaiseksi. (Mikkola 2005,

227.) Opintojen toteutukseen liittyen opiskelijat toivat tutkimukssamme esiin lähiopetuksen tärkeyden. Erityisesti pienryhmissä opiskelun koettiin antavan mahdollisuuksia käydä keskusteluja sekä jakaa ajatuksia muiden kanssa turvallisessa ilmapiirissä. Pienryhmän etuja ovat tutkineet esimerkiksi Lahti, Siitari ja Eteläpelto (2002) sekä Nikkola, Rautiainen ja Räihä (2013). Lahden, Siitarin ja Eteläpellon (2002) tutkimuksessa ensimmäisen vuotensa intensiivisesti pienryhmässä opiskelleet luokanopettajaopiskelijat nostivat yhtenä oppimiskokemuksenaan esiin oman ajattelun reflektointitaitojen kehittymisen. Lisäksi he puhuivat lisääntyneestä itsetuntemuksesta ja laajentuneesta maailmankuvasta. Opiskelijat olivat myös pohtineet omaa opettajuuttaan suhteessa kuvaan hyvästä opettajuudesta, joka heille oli muodostunut opintojen aikana. Opiskelijat kokivat oppineensa tarkastelemaan opettajuutta syvällisemmin ja laaja-alaisemmin verrattuna aiempiin käsityksiinsä. (Lahti, Siitari & Eteläpelto 2002, 461–462.)

Mikäli luokanopettajakoulutuksen opiskelijamäärät säilyvät nykyisellään tai kasvavat, tulisi pienryhmäopetuksen toteutumiseen käytettävissä olevien resurssien kasvaa samassa suhteessa. Mikäli resursseja ei saada lisää, on oletettavaa, että massamuotoinen opetus, kuten luennot ja etätyöskentely Moodlen tai muiden verkkopalvelujen välityksellä lisääntyy ja kontaktiopetuksen, sekä erityisesti pienryhmien, määrä vähenee entisestään. Opiskelijoilla tulisi opinnoissaan kuitenkin olla paikkoja, joissa kysyä ja kyseenalaistaa, pohtia, keskustella, haastaa ja oivaltaa ohjatusti. Vaikuttaa siltä, että tällaisia paikkoja ei nytkään ole luokanopettajakoulutuksessa riittävästi ja monet niistä sijoittuvat informaaleihin tilanteisiin, joissa esimerkiksi opettajankouluttajien kokemus ja asiantuntijatieto jäävät keskustelutilanteiden ulkopuolelle. Kuinka siis rakentaa uusia mahdollisuuksia pienryhmäkeskusteluille ja kehittää nykyistä opetusta dialogisempaan suuntaan?

Opetusharjoittelu on opettajankoulutuksessa yksi koulutusta eniten määrittävistä osa-alueista, jossa teorian ja käytännön suhde todellistuu. Opetusharjoittelun ja siihen käytettävissä olevan ohjauksen resurssien määrä on kuitenkin koulutuksessa vähentynyt (Rantala, Salminen & Sääntti 2010, 63). Harjoitteluiden merkitys oman opettajuuden kehittymisen kannalta tunnustetaan myös tässä tutkimuksessa. Tutkimuksemme osallistuneet opiskelijat kuitenkin kritisivat opetusharjoittelujen keskittymistä Tampereen yliopiston normaalikoululle, jossa he eivät koe saavansa tarpeeksi kosketusta todelliseen opetusmaailmaan. Sen lisäksi, että opetusharjoittelua voisi sisältyä opintoihin runsaammin, voisi se keskittyä nykyistä enemmän ns. kenttäkouluille, jolloin opiskelijat saisivat laajemman ja monipuolisemman kuvan tulevasta työskentely-ympäristöstään. Tässä yhteydessä on kuitenkin jälleen syytä pohtia resursseja, jotka määrittävät opetusharjoittelun

järjestämistä. Harjoitteluiden järjestäminen yhdellä koululla on kustannustehokkaampaa, ja normaalikoulun käyttäminen harjoittelukouluna on perusteltua myös tasa-arvon ja ohjauksen laadun varmistamiseksi. Tutkimuksemme perusteella näyttää kuitenkin siltä, että yhtenäisestä linjasta huolimatta ohjauksen laatu voi vaihdella huomattavasti ohjaavan opettajan mukaan.

Kun koulutetaan opettajia, ei voida opettaa vain tietoja, vaan tämän lisäksi pitäisi huomioon ottaa myös käytäntöön, etiikkaan ja persoonallisuuteen liittyvät asiat. Opettajuuden keskeisimmistä taidoista ja niiden tuomisesta koulutukseen ei kuitenkaan olla yhtä mieltä. (Salminen & Sääntti 2013, 428–429.) Kokonaisvaltaisempaa ammatillisen kasvun lähestymistapaa opintoihin voidaan etsiä hyvän opettajuuden yhteydessä esiin tuomamme Korthagenin (2004) ”sipulimallin” näkökulmasta. Mallin uloimmilla, ympäristöön, toimintaan ja kompetensseihin liittyvillä tasoilla kyse on siitä, että opettajankoulutuksen tulisi tarjota mielekäs ympäristö oppia opettajan työhön. Lisäksi kouluttajien tulisi osoittaa opiskelijoille, miten toimia, eli toisin sanoen toimia itse esimerkkinä hyvästä opetuksesta. Lisäksi opiskelijoiden tulisi saada ohjattua harjoitusta taitojensa kehittämiseksi. Koulutuksen tulisi ylittää myös tasolle, jossa muutetaan opiskelijoiden olemassa olevia uskomuksia ja käsityksiä esimerkiksi reflektion avulla. Mitä tulee mallin ulimpiin, identiteetin ja mission tasoihin, ne kytkeytyvät ihmisen käsityksiin itsestään ja niiden muuttaminen on muita tasoja haasteellisempaa. (Korthagen 2004, 89–90.) Ideaalitilanteessa huomiota tulisi suunnata kaikille näille tasoille koulutuksen eri vaiheissa, suhteissa opiskelijan yksilölliseen tilanteeseen sekä kulloinkin käsillä olevaan ongelmaan (Korthagen 2004, 94).

Kallas, Nikkola ja Räihä (2013) esittävät, että vastatakseen niihin haasteisiin, joita tämänkin tutkimuksen valossa olemme luokanopettajakoulutuksessa havainneet, koulutuksen tulisi ottaa lähtökohdakseen elämismaailma. Nykyisellään luokanopettajakoulutuksen katsotaan olevan sitoutunut ja perustuvan oppiainejakoon, eikä elämismaailmaan perustuvan koulutuksen ammattitaitoa ole esimerkiksi henkilöstöllä riittävästi (Nikkola 2013, 89). Elämismaailmaontologisessa koulutuksessa tavoitteena on ihmisen parempi ymmärrys itsestään, sillä toisen ihmisen ohjaaminen ”ei voi perustua tietoon toisesta, vaan tietoon itsestä”. Tärkeää olisi ymmärtää toisaalta kaiken havaitsemisen ja merkitysten antamisen subjektiivisuutta ja toisaalta sitä, kuinka sosiaalisen maailman sidonnaisuudet ja itsestänselvyydet vaikuttavat siihen, kuinka tulkitsemme maailmaa ympärillämme. (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 45–46.) Tähän liittyy ajatus koulutettavan ja kouluttajan yhteisestä kasvamisesta sen sijaan, että oletettaisiin vain opiskelijoissa tapahtuvan muutosta (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 37). Koulutuksen vieminen

tähän suuntaan edellyttäisi kuitenkin monia muutoksia opintojen järjestämisessä ja luokanopettajakoulutuksen opiskelukulttuurissa.

6.1.4 Miksi nykyistä opiskelukulttuuria leimaa suorituskeskeisyys?

Huolimatta siitä, että tässä tutkimuksessa luokanopettajakoulutuksen ilmapiiriä kuvattiin sallivaksi, kannustavaksi ja yhteistyötä painottavaksi (myös Toom ym. 2017), koulutuksen opiskelukulttuuria leimaa suorittaminen. Opiskelijat kuvasivat kokemuksiaan merkityksettömistä kurssitehtävistä ja -suorituksista sekä opiskelua, jossa painopiste on asioiden ulkoa opettelussa. Opintoihin liittyviä tehtäviä pidetään monipuolisina ja hyvinä, mutta opiskelijat kritisoivat sitä, ettei useimmista tehtävistä ole mahdollista saada palautetta tai käsitellä niitä muiden kanssa keskustellen. Tässä tulevat jälleen vastaan koulutuksen resurssit: kuinka toteuttaa yhteinen tehtävien purku ja palautteenanto, kun opiskelijoita voi samalla kurssilla olla yli sata. Opiskelijoiden kokemuksissa suorittamista lisäsivät opinnoissa koettu kiire, opintojen putkimainen rakenne sekä opetussuunnitelman epärealistisiksi koetut tavoitteet.

Suorittamisen kokemukseen liittyy tutkimuksemme mukaan myös se, etteivät opiskelijat tunnu aina ymmärtävän, mitä heiltä opintojen erilaisissa tehtävissä odotetaan. Hyvänä esimerkkinä tästä on reflektio, jota opinnoissa usein vaaditaan ja johon opiskelijoita kehoitetaan. Käytännössä opiskelijoilla ei kuitenkaan tunnu olevan selkeää käsitystä siitä, miten tai miksi reflektiota tehdään. Tällöin se jää helposti pinnalliseksi ja ammatillisen kehittymisen kannalta hyödyttömäksi työvälineeksi. Erilaiset, opintoihin liittyvät tehtävät voisivat olla hedelmällisiä ammatillisen pohdinnan alustoja, mutta tähän motivoituminen voi olla vaikeaa, jos sitä ei tueta tehtävänannoissa, yhteisellä käsittelyllä tai palautteella. Monet opiskelijat eivät ole löytäneet tehtävistä omakohtaista merkityksellisyyttä, eli he eivät näe tehtäviä oman ammatillisen identiteettinsä rakentamisen mahdollisuuksina. Osaltaan kyse saattaa olla opiskelijoiden orientaatiosta: jos on asennoitunut käymään koulutuksen vain nopeasti läpi saadakseen opettajan pätevyyden ja päästäkseen töihin, voi vauhdissa jäädä paljon hedelmällisiä kasvun paikkoja käyttämättä. Toisaalta vaikuttaa myös siltä, ettei luokanopettajakoulutukseen ole syntynyt opiskelukulttuuria, jossa ammatillinen pohdinta ja keskustelu sekä opiskelu itseä, eikä suorituksia varten, olisivat lyöneet itseään laajasti läpi.

Heikkinen (1999) on puhunut opettajankoulutuksesta heimona, jossa tiettyjä ominaisuuksia pidetään hyveinä ja toisia paheina. Tämän tutkimuksen valossa vaikuttaa siltä, että ainakin yksi

koulutuksen moraalijärjestyksen hyveistä on opinnoista suoriutuminen. Monet opiskelijat puhuivat koulutuksesta putkena, josta on mahdollista myös tipahtaa pois, mikä hankaloittaa opintojen etenemistä. Putkessa eteneminen tuntui olevan normi, jonka noudattamisesta halutaan pitää tiukasti kiinni, pahimmillaan oman jaksamisen ja terveyden kustannuksella. Suoriutumista arvostavasta kulttuurista kertoo myös se, ettei koulutuksessa tunnuta käsittelevän riittävästi opiskelijoiden epäonnistumiseen ja epävarmuuteen liittyviä tunteita ja kokemuksia. Opettajankoulutuksen opiskelukulttuurissa vaikuttaa olevan monia piirteitä, joiden syvempi selvittäminen voisi valottaa tässä tutkimuksessa esiin nousseita havaintoja. Olisi kiinnostavaa tutkia tarkemmin, mikä tekee luokanopettajakoulutuksen opiskelukulttuurista niin suoritusorientoituneen. Millainen rooli tässä on opintojen rakenteella, suoritustavoilla, vertaisilla ja koko yhteisön toimintakulttuurilla sekä toisaalta laajemmilla koulutuksen ja yhteiskunnan olosuhteilla?

Suorituskeskeisyys ei ole ainoastaan luokanopettajakoulutuksen haaste. Suorittamista voidaan tarkastella myös nykyistä yhteiskuntaa ja työelämää leimaavana piirteenä. Yliopistoa organisaationa ja yhteisönä läpäisevät uudenlaiset markkinoihin kytkeytyvät käytänteet, puhutavat ja odotukset. Tämä asettaa toimijat yksilöinäkin uudenlaisiin rooleihin, asemiin ja suhteisiin toistensa kanssa. Tilanne on omiaan luomaan suorituskeskeistä toimintakulttuuria, jossa suoritukset voidaan nähdä esityksinä, joilla pidetään yllä mielikuvia tehokkuudesta. Suoritukset, kuten erilaiset arviointien ja suunnitelmien tekemiset, työn jatkuva raportointi sekä vertailu, tekevät työelämästä kiireistä ja ovat uudenlainen tapa hallita työtä ja työntekijöitä. (Rinne, Jauhiainen, Simola, Lehto, Jauhiainen & Laiho 2012, 31–39.)

Jos kouluinstituutioiden opiskelukulttuuri korostaa suorittamista ja suoriutumista, tarkoittaa opinnoissa menestyminen tällaisen strategian omaksumista, jolloin opiskelija suuntautuu jatkossakin tällaisen strategian avulla enemmän turvallisuuden hakemiseen kuin omaehtoiseen ajatteluun ja tutkivaan ihmettelyyn (Nikkola 2007, 97). Vaadittaisiin siis opiskelukulttuurin murrosta, jossa suorittamisesta tulisi pyrkiä kohti dialogisempaa yhteisöä, jossa kaiken perustana olisi opiskelijan omaehtoinen opintoihin kiinnittyminen, sisäinen halu kehittyä ja opiskella omaa tulevaisuuttaan ja elämäänsä varten ulkoisten vaatimusten ja paineiden aiheuttaman suorittamisen sijaan. Tällaisen muutoksen vaatiminen edellyttäisi muutoksia myös muualla kuin luokanopettajakoulutuksen tasolla. Niin perus- kuin korkeakouluasteen oppilaitoksissa on havaittavissa itseään vahvistava systeemi, jossa aikaisempia toimintamalleja pidetään yllä huolimatta siitä, ettei tämä välttämättä ole oppimisen laadun kannalta tarkoituksenmukaista. Tätä itseään vahvistavaa kehää ruokkii peruskoulu, joka valmistaa valmiiseen oppimiskulttuuriin

tottuneita opiskelijoita, jotka todennäköisesti jatkavat yliopistoon päästyään aikaisempia opiskelukäytänteitä. (Niemi 2000, 188.) Opettajankoulutusyhteisön tulisikin tarkastella omaa toimintaansa ja käytäntöjään kriittisesti. Nikkolan (2013) mukaan yhteisön syntyminen edellyttää, että ryhmä pysähtyy ja tarkastelee toimintaansa ja ”sisäistä maailmaansa”. Olennaista olisi, että yksittäisten toimijoiden ohella koko yhteisö kehittäisi reflektiivistä kykyään. (Nikkola 2013, 87.)

Onko opettajankoulutusta ylipäättään järkevää rakentaa erilaisten suoritusten, kuten opintotehtävien ja tenttien pohjalle, jotka eivät välttämättä ole lainkaan yhteydessä sen kanssa, millaisia oppimisen tarpeita opiskelijalla on tai kuinka hänen ajattelunsa kehittyy (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 49). Kallas, Nikkola ja Räihä (2013) kuvaavat Jyväskylän yliopiston integraatiokoulutusta, joka on esimerkki tavasta rakentaa opettajankoulutusta elämismaailman pohjalta. Siinä opiskelijat sitoutuvat pitkäaikaisesti ryhmän toimintaan ja opiskelu perustuu tässä ryhmässä vastavuoroiseen palautteen antamiseen. Opiskelu ei siis pohjaudu ulkoiseen kontrollointiin, vaan siihen, että ryhmän jäsenet pyrkivät omien kiinnostuksenkohteidensa mukaiseen etenemiseen sekä kyseenalaistavat esimerkiksi omia käsityksiään. Palaute ei ole yhteydessä vain mielihyvän kokemiseen, vaan todelliseen oppimiseen väistämättä liittyviin pelon, vihan, ahdistuksen tai häpeän tunteisiin. (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 55.) Kyse on siis ennen kaikkea omien oppimisen olosuhteiden ja edellytysten tunnistamisesta ja läpikäymisestä, sekä näin itsestä saadun tiedon soveltamisesta siihen, mitä esimerkiksi oppilaat koulussa kokevat opetustilanteissa ja millaisia sosiaalisia prosesseja ihmisten väliseen sosiaaliseen kanssakäymiseen opetus- ja kasvatussuhteissa väistämättä kytkeytyy.

6.1.5 Kuinka reflektio voisi nykyistä paremmin toimia ammatillisen kasvun työkaluna?

Onko lopulta sattumasta ja opiskelijasta kiinni, millainen ammatillisen kasvun ja kehityksen kokemus luokanopettajakoulutuksesta syntyy? Izadinian (2013) opettajaopiskelijoiden ammatillista identiteettiä tarkastelleiden tutkimusten yhteenvedon pohjalta vaikuttaa siltä, että tähän prosessiin voidaan ainakin jossain määrin vaikuttaa hyödyntämällä opinnoissa monipuolisesti reflektiota. Reflektio ei kuitenkaan saisi jäädä vain irralliseksi omaan toimintaan ja ajatteluun liittyviksi huomioiksi, vaan näitä tulisi peilata ja tarkastella suhteessa opintojen sisältöihin.

Opettajan ammatin pohja, kasvatustieteellinen tieto, on yksi ammatillisen kehityksen peruspilareista, mutta sen asema opettajankoulutuksessa ei ole ainakaan opiskelijoiden näkökulmasta niin selkeä, kuin voisi kuvitella. Kinos, Lindén, Saari ja Värri (2015, 179) ovat pohtineet, pitääkö kasvatustiede, sisällään riittävästi “ajankohtaisten kasvatusta, opetusta ja oppimista koskevien ilmiöiden tarkastelua”. Syrjäläinen, Eronen ja Värri (2006, 289) esittävät huolensa opettajankoulutuksen pääaineen painottumisesta metodikeskeiseen psykologismiin, jolloin kriittisen kasvatus- ja yhteiskuntaosaamisen kehittymistä tukevat oppialueet, kuten kasvatustieteologia, kasvatustieteologia ja koulutuspolitiikka, jäävät huomattavan pieneen rooliin. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia vertailtaessa on havaittu, että Turussa ja Helsingissä painottuvat erityisen voimakkaasti didaktiikasta ja kasvatustieteologiasta rakentuvat substanssiopinnot, kun taas Tampereen yliopistossa niiden osuus opetussuunnitelmassa on pienempi. Tampereella taas kasvatustieteologiaa ja -tieteologiaa sisältyy opetussuunnitelman tasolla opintoihin toistaiseksi enemmän kuin Helsingissä ja Turussa. (Kinos, Saari, Lindén & Värri 2015, 179.)

Vaikka opetussuunnitelman tasolla kasvatustiede näyttäisikin olevan opinnoille pohjaa luova perusta ja kaiken lähtökohta, eivät opiskelijat välttämättä näe asiaa näin. Opiskelijat eivät välttämättä ymmärrä oman pääaineensa roolia ja merkitystä opintojensa kokonaisuudessa, jolloin monet käytännön työhön valmistavat oppimistilanteet saattavat mennä kasvatustieteen syventävien opintojen edelle (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006, 289). Esimerkiksi didaktisia valmiuksia antavia monialaisia opintoja tunnutaan arvostavan suuresti niiden opiskelijalle tulevaa työtä varten antamien konkreettisten työkalujen vuoksi. Aholan ja Olinin (2000) tutkimuksessa alle puolet tutkimukseen osallistuneista luokanopettajaopiskelijoista piti merkittävänä asiantuntijakriteerinä kriittistä ja tieteellistä ajattelua. Vaikka luokanopettajakoulutuksen tarkoituksena on ohjata opiskelijoita muun muassa tutkimuksen tekemisen pariin, painottuu opinnoissa pitkälti käytännön työssä tarvittavien taitojen oppiminen. (Ahola & Olin 2000, 90.) Jos opettajankoulutus suuntautuu opettajan ammattiin didaktisesta näkökulmasta, vaikutetaan tällöin vain opiskelijan toimintaan, ei tämän asenteisiin ja ajatteluun. Tällöin on vaarana, että opiskelijan kokemukset todellisuudesta ja itsestään mystifioituvat. Opettajapersoonaa syntyy ilman, että sitä olisi koulutuksessa analysoitu ja tarkasteltu teorian pohjalta. Kallas, Nikkola ja Räihä (2013) tuovat terävästi esille, että tässä kyse ei ole opiskelijan henkilökohtaisen, vaan ammatillisen itsetunnon vahvistamisesta. (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 24–26.) Osa tätä olisi mielestämme kasvatustieteellisen tiedon ja tutkimuksen roolin ja merkityksen ymmärtäminen osana opettajan ammatillisen identiteetin kehitystä.

Itserefleksio yhdistettynä yksilön kehittymishaluun luo oppijalle ajatuksen siitä, kuka hän on ja millaiseksi hänen pitäisi tulla. Syvällisen itserefleksion fokuksessa ovat oppijan henkilökohtaiset oletukset, arvot, uskomukset ja identiteetti. Omien ja muiden arvojen pohdinnan kautta opitaan arvostamaan toisten näkökulmia ja niiden tärkeyttä omalle oppimiselle. Tämän haasteen oppija voi kuitenkin kohdata vasta ollessaan siihen kehityksellisesti valmis. Oppimisympäristön ollessa turvallinen ja ilmapiihirtään rohkaiseva, luo se edellytykset oppijan itsereflektiiviselle ajattelulle ja henkilökohtaiselle kasvulle. Ruohotien (2004) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet, että saadessaan enemmän mahdollisuuksia monipuolisten näkökulmien etsimiseen, korkeakouluopiskelijat kokevat suurempaa älyllistä ja eettistä kasvua. Näin avautuvat myös mahdollisuudet itseohjautulle oppimiselle ja opiskelijat voivat ymmärtää roolinsa omien kokemustensa rakentajina, mikä on tärkeä askel “itsenäiseksi persoonaksi kasvamisessa”. (Ruohotie 2004, 36.)

Reflektointi voi johtaa muutokseen toiminnassa, mutta myös saada opiskelijan uuden tiedon valossa muuttamaan ajatteluaan tietystä asiasta tai tilanteesta. Se voi myös aikaansaada muutoksia arvoissa tai asenteissa. On yhtäläillä mahdollista, että reflektio ei johda muutokseen, vaan opiskelija päätyy reflektoinnin jälkeen säilyttämään asiat ennallaan. Tässäkin on kuitenkin kyse ajatteluprosessin päätteeksi tehdystä tietoisesta päätöksestä ja valinnasta. (Parsons & Stephenson 2005, 98.) Reflektio ei tapahtu itsestään tai automaattisesti. Toimintaa, jossa ihmisen tietoisesti hyödyntää olemassa olevaa tietoaan toimintansa ohjaamisessa Mezirow (1990) nimittää harkituksi toiminnaksi (thoughtful action), johon ei kuitenkaan automaattisesti liity reflektiota. Tällaisesta toiminnasta tulee reflektiivistä (reflective action), kun toimintaan sisältyy tauko, lyhyt hetki päätöksenteon prosessissa, jonka aikana ihminen pohtii ja uudelleen arvioi toimintaansa. (Mezirow 1990, 6.) Opintojen yhteydessä tulisi kuitenkin aina muistaa, että, reflektio on henkilökohtaista ja herkkää ja että opiskelijoiden edistymistä reflektoinnin alueella voi olla vaikea arvioida (Parsons & Stephenson 2005, 100). Opettajankoulutuksen tavoitteena tulisi mielestämme näistä haasteista huolimatta olla reflektiivisten ammattilaisten kouluttaminen (myös Stenberg 2011).

Luokanopettajakoulutuksessa tapahtuva reflektio on opiskelijoiden ammatillisen identiteettikehityksen kannalta tärkeää. Opiskelijoille tulisi selvittää, mihin asioihin heidän kulloinkin tulisi reflektionsa kohdistaa, millaisiin asioihin reflektion avulla eri tilanteissa pyritään vaikuttamaan ja osoittaa reflektion merkitys ajattelun ja ammatillisen kehityksen työvälineenä. Reflektio voisi tällä tavoin nykyistä paremmin toimia ammatillista identiteettiä koossa, mutta myös

liikkeessä pitävänä voimana. Näin se voisi mahdollisesti auttaa myös työelämässä opettajaa ylläpitämään ja kehittämään käsitystä itsestään ammatillisena toimijana.

6.1.6 Lopuksi

Tämä tutkimus on vastausten sijaan nostanut esille koko joukon uusia opettajan ammatilliseen identiteettiin kytkeytyviä kysymyksiä. Kaiken kaikkiaan vaikuttaa siltä, että opiskelijoiden johdattelu kokonaisvaltaisen ammatillisen kasvun ja omakohtaisen identiteettityön äärelle ei ole keskeinen osa luokanopettajakoulutusta, vaan ennemmin rivien väliin kirjoitettu piilo-opetussuunnitelma. Olisi tärkeää, että opiskelijoille syntyisi jo koulutuksen alkuvaiheessa käsitys ammatillisen identiteetin merkityksestä (Beauchamp & Thomas 2009), mikä taas voisi auttaa heitä opintoihin suuntautumisessa. Identiteetti kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, mutta omalla aktiivisuudella on kehitysprosessissa keskeinen merkitys (Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Kokonaisvaltainen ammatillinen kehittyminen edellyttää tietojen ja taitojen omaksumisen ohella keskittymistä myös sisäisiin tekijöihin (esim. Ruohotie 2004, 32) ja tätä tulisi tutkimuksemme valossa painottaa myös luokanopettajaopinnoissa. Opiskelijat tiedostavat oman orientaationsa merkityksen siinä, millainen opintojen anti lopulta on, mutta luokanopettajakoulutuksen tulisi tästä huolimatta entistä aktiivisemmin kannustaa opiskelijoita omakohtaiseen identiteettityöhön ja tukea heitä tässä prosessissa.

Olisi tärkeää, että ammatillisen identiteetin tematiikka muodostaisi opettajankoulutuksessa jatkumon, eikä identiteettiä tukeva pohdinta jäisi irrallisesti osaksi tiettyjä kursseja tai pahimmillaan täysin opiskelijan omalle vastuulle. Tutkimuksemme osoittaa, että ammatillisen kehittymisen kysymyksissä opiskelijat kaipaavat ajatusten jakamista ja keskustelua avoimessa ilmapiirissä. Parhaiten tämä onnistuu tutkimuksemme mukaan pienissä ryhmissä tuttujen ihmisten kanssa. Suurimmaksi osaksi tällaiset hedelmälliset keskustelut käydään kuitenkin formaalien opetustilanteiden ulkopuolella, jolloin niiden potentiaali opiskeluyhteisön tasolla jää hyödyntämättä. Mielestämme olisi kuitenkin tärkeää luoda opiskeluyhteisöön kulttuuria, joka tukisi avointa ja pohdiskelevaa vuorovaikutusta sekä opiskelijoiden kesken että yhdessä opettajankouluttajien kanssa opetustilanteissa ja niiden ulkopuolella.

Opiskelijoita ei voi jättää suurten identiteettikysymysten keskellä oman onnensa nojaan luottaen siihen, että he löytävät ammatillisen toimintansa perustan itsenäisesti tai vasta työelämässä. Mikäli haluamme, että luokanopettajakoulutus tuottaisi tulevaisuudessa työelämään erilaisia, itsensä

tuntevia reflektiivisiä opetus- ja kasvatustieteen ammattilaisia tulisi ammatillisen identiteetin olla jatkossa selkeämmin osa luokanopettajakoulutuksen toteutusta. Ei kuitenkaan tule vaatia uudistuksia uudistusten vuoksi odottaen niiden muuttavan kaiken automaattisesti paremmaksi (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 37). Olisikin syytä tarkastella ensisijaisesti luokanopettajakoulutukseen jo sisältyviä ammatillisen kasvun paikkoja ja vaalia sekä kehittää jo olemassa olevia mahdollisuuksia uusien ideoiden rinnalla.

Mitä tulee aihetta käsittelevään tutkimukseen, olisi kiinnostavaa tutkia, kuinka ammatillinen identiteetti näkyy toisaalta luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman tasolla ja kuinka koulutuksen eri toimijat, kuten opettajakouluttajat, näkevät sen käytännön tasolla toteutuvan. Olisi myös hyvä saada tietoa ja apua siihen, miten ja millaisilla menetelmillä opiskelijoiden ammatillista identiteettityötä voidaan edesauttaa luokanopettajakoulutuksessa esimerkiksi erilaisten pienryhmissä tehtävien harjoitusten tai tehtävien avulla. Lisäksi tieto ammatillisen identiteetin eri osatekijöiden kehittymisestä opintojen aikana auttaisi rakentamaan opintoihin erilaisia identiteetin kehityksen vaiheita paremmin tukevia sisältöjä. Tässä tarvittaisiin siis myös pitkittäistutkimusta sekä tietoa eri tekijöiden keskinäisistä suhteista ja vaikutuksista. Työelämän kannalta olisi myös kiinnostavaa selvittää, millainen ammatillisen identiteetin ja vasta valmistuneiden opettajien työssä jaksamisen yhteys on: auttaako jäsentyneempi ammatillinen identiteetti kestävämpään työn kuormitukseen uran alkuvaiheessa paremmin ja toisaalta, kuinka identiteetiltään heikompi opettaja selviytyy?

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja tutkimusetiikka

Tarkastelemme seuraavaksi tutkimustamme luotettavuuden ja tutkimusetiikan näkökulmista. Tracy (2010) on luonut mallin, jonka avulla laadullista tutkimusta voidaan arvioida sekä tutkimusprosessin että lopputuloksen näkökulmista. Sovellamme tässä oman tutkimuksemme arviointiin Tracyn hyvälle laadulliselle tutkimukselle esittämiä kriteerejä. Olemme jakaneet tarkastelumme tutkimusaiheeseen, tutkimusaineistoon, kokonaisuuteen ja eettisiin kysymyksiin. Tuomme jokaiselta osa-alueelta esiin tämän tutkimusprosessin kannalta keskeisiä ja huomionarvoisia seikkoja.

6.2.1 Tutkimusaihe

Laadullista tutkimusta voidaan lähteä tarkastelemaan hyvän aiheen näkökulmasta (Tracy 2010, 840). Luokanopettajakoulutuksen kannalta ammatillisen identiteetin kehittyminen vaikutti alusta asti kiinnostavalta aiheelta, koska omat kokemuksemme ilmiön käsittelystä opinnoissa olivat vähäiset ja olimme kumpikin heränneet pohtineet ammatillisen identifioitumisen kysymyksiä toden teolla vasta opintojen loppuvaiheessa. Kysymys siitä, millaisena opettajankoulutus näyttäytyy muiden opiskelijoiden näkökulmasta, kiinnosti meitä ja halusimme selvittää, mikä koulutuksessa nykyisellään vaikuttaa opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Aihe on ajankohtainen ja tärkeä paitsi sen vuoksi, että se tuottaa tietoa opettajankoulutuksen nykytilasta ja potentiaalisista kehityssuunnista, myös sen vuoksi, että opiskelijoissa heräisi tietoisuus omasta ammatillisesta identiteetistään ja halu sen kehittämiseen opintojen aikana. Tämä tieto voisi auttaa heitä hyödyntämään nykyistä paremmin käytettävissä olevat mahdollisuudet ja työkalut sekä madaltaa kynnystä siirtyä opinnoista työelämään, missä ammatillisen kehittymisen vaatimus on jatkuvasti läsnä.

Tutkimuksen onnistumisen kannalta aiheen rajaaminen on yhtä tärkeää kuin kiinnostavan aihepiirin löytäminen. Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan rajaamisen välttämättömyyttä: mielekkään ongelmanasettelun löytämisen ohella rajaaminen ulottuu myös tulkinnalliseen rajaamiseen. Kun tutkijan näkemys kehittyy, voi fokus suuntautua täysin uusiin kiinnostuksen kohteisiin. Tutkimuksellisten ratkaisujen tekemiseksi on kuitenkin tärkeää päästä käsiksi tutkimuksen kannalta johtaviin ideoihin ja ajatuksiin. (Kiviniemi 2015, 77.) Jälkikäteen tarkasteltuna on selvää, että tutkimuksen rajaaminen ei omalla kohdallamme täysin onnistunut ja tämä näkyy kokonaisuuden hallittavuuden haasteina. Koemme kuitenkin lopulta löytäneemme ainakin jossain määrin näitä Kiviniemen (2015) peräänkuuluttamia johtoajatuksia ja ideoita.

Myös tutkimuksen käsitevalinnoissa olisimme voineet toimia toisin. Heikkinen ja Huttunen (2007, 18) nostavat esiin, että identiteetti-käsitteen käyttöön opettajankoulutuksessa liittyy problematiikkaa käsitteen monimuotoisuuden vuoksi. Ammatillisen identiteetin käsite olisi tässä tutkimuksessa voitu jakaa selkeämmin osa-alueisiin, joista yhdenkin tarkastelu olisi voinut olla pro gradu -tasoisessa työssä paitsi helpompaa, myös itse ilmiön kannalta hedelmällisempää. Kun opettajankoulutusta on tässä tarkasteltu ammatillisen identiteetin kehittymisen näkökulmasta kokonaisvaltaisesti, tuloksena on väistämättä pintaraapaisuja sieltä täältä. Työmme avaa yhden näkökulman käsitteeseen ja ilmiöön, jonka kokonaisvaltainen ymmärtäminen edellyttäisi

monipuolisempaa ja hienovaraisempaa tarkastelua ja eri toimijoiden näkökulmien huomioimista. Työmme ansioksi voidaan kuitenkin katsoa onnistuminen sisällönanalyttisessä jäsennyksessä, joka osoittaa, kuinka opiskelijoiden ammatilliseen identiteettiin kytkeytyvät kysymykset koskettavat opettajankoulutuksen eri osa-alueita aina koulutuksen rakenteista ja oppimisyhteisöstä yksittäisiin opintotehtäviin ja opiskelijoiden opintoihin suuntautumiseen.

Laadullista tutkimusta voidaan Tracyn (2010) mukaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, mitä se antaa tai tuottaa. Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on ollut osallistua keskusteluun luokanopettajakoulutuksen kehittämisestä. Tutkimus voi myös tarjota opiskelijoille näkökulmia omaan ammatilliseen kehittymiseensä opintojen aikana ja auttaa opettajankouluttajia ymmärtämään paremmin ilmiön merkitystä luokanopettajaopintojen kontekstissa. Tutkimuksella voidaan siis katsoa olevan käytännöllistä merkitystä. (Tracy 2010, 846.) Tämän lisäksi tutkimus on tarjonnut meille mahdollisuuden pohtia omia kokemuksiamme opinnoista ja löytää yhtymäkohtia ja eroavaisuuksia suhteessa muiden opiskelijoiden ajatuksiin. Meille kyse on ollut paitsi opinnäytetyön tekemisestä ja tutkijaposition harjoittelusta käytännössä, myös oman ammatillisen kehittymisemme prosessoinnista ja paremmasta ymmärtämisestä.

6.2.2 Tutkimuksen aineisto ja menetelmät

Hyvä laadullinen tutkimus on luonteeltaan perusteellista ja runsasta. Perusteellisuus auttaa myös arvioimaan, onko tutkimus tehty asianmukaisesti. Tutkijan tulisi Tracyn (2010, 841) mukaan pohtia aineiston riittävyttä, sen keräämiseen ja analysointiin käytettyä aikaa sekä tutkimuksen tavoitteita suhteessa aineistoon, sekä käytettyjen menetelmien sopivuutta. Tutkimuksemme aineisto koostuu kolmesta fokusryhmäkeskustelusta, joihin osallistui yhteensä 15 maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa. Alun perin tarkoituksenamme oli järjestää vain kaksi fokusryhmää, mutta ensimmäisten ryhmien innoittamana päätimme ottaa mukaan vielä kolmannen fokusryhmän. Ryhmiin haettiin 6–8 opiskelijaa, mutta katsoimme viidestä opiskelijasta koostuvien ryhmien tarjoavan riittävät lähtökohdat monipuoliselle keskustelulle (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech & Zoran 2009, 3).

Fokusryhmässä tuotetun tiedon lähteitä on monia, mutta useimmiten tutkimusanalyysi perustuu transkriptioon eli siinä hyödynnetään tekstuaaliseen muotoon saatettua kuvausta keskustelusta. Näin on myös tämän tutkimuksemme kohdalla. Pidimme litteraatiota ryhmätilanteesta riittävänä tiedon lähteenä, mutta jälkikäteen tarkasteltuna tähän ajatukseen sisältyy useita tutkimustulosten

kannalta huomionarvoisia rajoituksia. Pelkän tekstin analysointi ja tulkinta voi olla ongelmallista, koska tällaisesta analyysistä nousevat teemat eivät kerro saman- tai erimielisyydestä, jolloin toisinajattelijat jäävät helposti marginaaliin, eikä kuvaa negatiivisista tai poikkeavista tapauksista synny. (Onwuegbuzie ym. 2009, 4–5.) Pelkkä laadullinen kuvaus voi myös tuottaa harhaanjohtavia yleistyksiä. Vaikka fokusryhmien tarkoituksena ei lähtökohtaisesti ole tuottaa yksimielisyyttä, voi yksittäisen kysymyksen tai teeman ja erityisesti temaattisen raportoinnin kannalta olla olennaista tietää, olivatko vastaajat todella jotakin mieltä tai jättikö joku esimerkiksi täysin ottamatta kantaa asiaan. Tätä voidaan dokumentoida kirjaamalla osallistujien vastauksia tai vastaamatta jättämistä koskevia huomioita muistiin ja näin esittää laskennallisesti, kuinka moni osallistujista esimerkiksi oli samaa mieltä tietystä keskustelun temasta. Laskeminen voi täydentää laadullista dataa ja tarkentaa käytettyä ilmaisua raportoinnissa. Tämän vuoksi fokusryhmäaineiston analyysissa olisi tärkeää tarkastella jokaista osallistujaa tärkeänä informanttina pelkän ryhmäkokonaisuuden sijaan. (Onwuegbuzie ym. 2009, 7–9.)

Fokusryhmämenetelmän ongelmat ylipäättään kytkeytyvät tutkittavaan kysymykseen ja ryhmän dynamiikkaan. Fokusryhmän avulla kerättyyn tietoon vaikuttaa aina ryhmän luonne ja se konteksti, jossa haastattelu on tehty. (Liamputtong 2011, 10–11.) On hyvä muistaa, että ryhmäkeskustelu on ei-luonnollinen tilanne, koska se on luonteeltaan järjestetty, eikä siinä tuotettua puhetta olisi olemassa ilman järjestettyä tilannetta (Valtonen 2005, 231). Onwuegbuzie ym. (2009) esittävät, että fokusryhmän yhteydessä tulisi aina kerätä myös ryhmädynamiikkaan liittyvää tietoa esimerkiksi siitä, kuka osallistujista tai mikä alaryhmä (esim. miehet/naiset) dominoi keskustelua. Tästä voidaan laatia esimerkiksi visuaalisia esityksiä, kuten venn-diagrammeja, jotka itsessään tuottavat dataa fokusryhmästä ja voivat toimia analyysin apuvälineinä. (Onwuegbuzie ym. 2009, 10–13.)

Tässä tutkimuksessa huomio oli fokusryhmän tuottaman tiedon ryhmäkokonaisuudessa, ei yksittäisissä opiskelijainformanteissa. Edellä kuvatulla tavalla tekstuaalista aineistoa täydentävän datan kerääminen ja visuaalisten esitysten tuottaminen vastauksista ja fokusryhmätilanteista olisi kuitenkin tuonut tutkimuksellemme uskottavuutta, lisännyt läpinäkyvyyttä ja auttanut lukijaa paremmin ymmärtämään tilannetta, josta aineisto on alkujaan kerätty. Tiedostamme tutkimuksemme puutteet tältä osin ja kehotamme myös tutkimuksen lukijaa huomioimaan niiden mahdolliset vaikutukset tuloksiin. Olemme kuitenkin olleet koko tutkimusprosessin ajan tietoisia aineistomme rajallisuudesta ja pyrkineet olemaan tekemättä siitä päätelmiä, joille aineistosta ei löydy riittävällä tavalla tukea. Olemme pyrkineet useaan otteeseen selvittämään aineistomme

rajallisuutta ja kontekstisidonnaisuutta. Katsomme, että fokusryhmämenetelmän käyttö aineistonkeruussa ja sisällönanalyysin soveltaminen analysoinnissa ovat kuitenkin kaiken kaikkiaan tuottaneet tässä tutkimuksessa tutkimuskysymysten kannalta relevanttia tietoa, ja pidämme tutkimustamme näin ollen menetelmällisesti onnistuneena suhteessa asettamiimme tavoitteisiin.

6.2.3 Kokonaisuuden arviointi

Hyvä laadullinen tutkimus on uskottavaa ja vilpittöntä. Tutkimuksen uskottavuutta tavoitellaan osoittamalla lukijalle yksityiskohtaisesti johtopäätöksiin johtaneet reitit. Tracy (2010) tarkoittaa tutkimuksen vilpittömyydellä rehellisyyttä ja haavoittuvuutta, joiden saavuttamisessa tutkijaa auttavat itsereflektiivisyys ja läpinäkyvyys, joiden tulisi leimata koko tutkimusprosessia alusta loppuun. Vilpittömyys tarkoittaa rehellistä ja avointa suhtautumista omiin ennakkoasenteisiin, tavoitteisiin ja heikkouksiin sekä näiden rooliin tutkimusprosessissa. (Tracy 2010, 841–844.) Tracy (2010) tuo lisäksi esiin tutkimuksen merkityksellisen yhtenäisyyden, jolla hän tarkoittaa, että tutkimus täyttää tarkoituksensa, toteuttaa sen, mihin on ryhdytty, käyttää teoreettisiin lähtökohtiin sopivia menetelmiä ja luo yhteyksiä kirjallisuuden, menetelmien ja tulosten välille (Tracy 2010, 848).

Tutkimuksemme kannalta keskeisimpiä kiinnekohtia ovat olleet identiteettiteoriat ja -tutkimukset sekä ajatukset todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta. Lisäksi pidämme tutkimuksen kontekstiin asettamisen kannalta tärkeänä lähtökohtana alussa tekemäämme opettajan työn nykyisyyden hahmottelua. Olemme näin pyrkineet rakentamaan tutkittavan ilmiön kannalta kattavan ja perusteellisen teoreettisen pohjan tutkimuksellemme. Tässä kohtasimme jo aiemmin tarkasteltuja haasteita käsitteiden käytön ja rajaamisen suhteen. Siltojen rakentaminen tutkimuksen lähtökohtien ja lopputuloksen välille ja ”merkityksellisen yhtenäisyyden” löytäminen kokonaisuudesta ei ole matkan varrella ollut helppo tehtävä. Olemme pyrkineet tässä raportissa kuvaamaan eri vaiheissa kohtaamiimme rajaamisen ja määrittelyn haasteita avoimesti. Myös esimerkiksi analyysiprosessin yksityiskohtaisella kuvauksella olemme tavoitelleet ymmärrettävyyttä ja valintojen taustojen selventämistä.

Tracy (2010) puhuu uskottavuuden yhteydessä myös triangulaatiosta, jolla hän viittaa useampien teoreettisten viitekehysten, aineistojen, tutkijoiden tai metodien käyttöön. Näiden kautta tutkimuksessa pyritään avaamaan monipuolisempia ja syvempiä, mutta aina vain osittaisia,

näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. (Tracy 2010, 842–844.) Olemme tutkimusprosessissa pyrkineet hyödyntämään kahden tutkijan yhteistoimintaa monipuolisesti. Tutkimukseen liittyvistä valinnoista ja ratkaisuista on keskusteltu ja neuvoteltu ja seisomme kumpikin valmiin työn takana tasa-arvoisina tekijöinä ja vastuunkantajina. Käytännön kirjoitustyössä hyödynsimme Googlen Drive-sovelluksen tarjoamia mahdollisuuksia samanaikaiseen tekstidokumentin työstämiseen verkossa. Kun jompikumpi meistä siirsi tekstiään Drive-dokumenttiin, siitä tuli osa yhteistä omaisuutta, jota kummallakin oli yhtäläinen oikeus muotoilla uudelleen. Menetelmä perustui keskinäiseen sopimukseen ja luottamukseen siitä, että kumpikin on itse huolehtinut esimerkiksi tuottamansa tekstin lähdeviitteiden paikkansa pitävyydestä. Epäselvissä tilanteissa kävimme keskustelua dokumentin sisällä sähköisesti kommentoiden sekä yhteisissä kirjoitussessioissa suullisesti. Lopullisesta työstä on vaikea erotella tekstiä alkuperäisen kirjoittajan mukaan. Näin ollen työ on myös konkreettisella tekstin tasolla synteesi kahden ihmisen ajatus- ja kirjoitustyöstä.

Tutkimuksen resonanssia, eli sen vastaanottajissaan aikaansaamaa vaikutusta edesauttavat toisaalta esteettiset meriitit, kuten tekstin muoto ja raportin ulkoasu ja toisaalta tutkimuksen yleistettävyyss (Tracy 2010, 844–845). Olemme pyrkineet rakentamaan tutkimusraportin mahdollisimman selkeäksi ja loogiseksi kokonaisuudeksi ja sisällyttäneet siihen esimerkiksi aineistosta poimittuja, asiayhteyteen sopivia ja havainnollistavia sitaatteja, sekä tekstin ymmärtämistä helpottavia kuvioita. Näiden käytössä olemme pyrkineet tarkoituksenmukaisuuteen. Yleisen ulkoasun osalta raportti noudattaa Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan opinnäytetyölle asettamia yleisiä kriteerejä, ja viittauskäytännöissä olemme soveltaneet tiedekunnan ohjeiden mukaisesti Kasvatus-lehden kirjoitusohjeita.

Yleistettävyydellä Tracy (2010) viittaa laadullisen tutkimuksen kriteerinä siihen, kuinka teksti alkaa elää suhteessa lukijan kokemusmaailmaan. Lukijassa voi syntyä tutkimuksen pohjalta tunne vastaavista kokemuksista toisessa kontekstissa tai hän voi alkaa pohtia tarkasteltavaa aihetta laajemmassa yhteydessä. Näin tietyssä kontekstissa tiettyä aikana tuotettu tieto voi niin sanotusti yleistyä. (Tracy 2010, 844–845.) Uskomme, että tutkimuksemme tarjoaa tällaiseen yleistettävyyteen hyvät mahdollisuudet ja toivommekin, että se herättäisi luokanopettajakoulutuksen yhteisössä keskustelua opettajan ammatillisesta identiteetistä ilmiönä.

6.2.4 Tutkimuseettiset kysymykset

Tutkimuksen eettisiä kysymyksiä ei voida käsitellä vasta tutkimuksen jälkeen, vaan tutkija asettaa ne jo ennen tutkimuksen aloittamista. Laadullisessa tutkimuksessa eettinen vastuu on riippuvainen niin “tutkijan lähtökohdista, kuin tutkimustyöstä ja sen tuloksista”. (Varto 2005, 49.) Tutkimuseettistä toimintaa ohjaavat yleiset tutkimuseettiset koodistot, mutta jokainen tutkimusasetelma nostaa esiin myös ainutlaatuisia eettisiä kysymyksiä, joiden ratkaisemiseen yleiset koodit eivät välttämättä tarjoa apua. Tutkijan tulee olla tietoinen omasta toiminnastaan suhteessa toisiin ja huomata myös tutkimuksen raportointiin ja tulosten esittämiseen liittyvät eettiset näkökohdat. (Tracy 2010, 847.)

Lähtökohtaisesti valitsimme tutkimusaiheen, joka koimme kiinnostavaksi sekä tutkijoina että opiskelijoina. Meillä oli ennen tutkimuksen toteuttamista omakohtaisia kokemuksia luokanopettajakoulutuksesta ja tämän tutkimuksen keskeisimmät eettiset kysymykset liittyvätkin kaksoisrooliimme opiskelijoina ja tutkijoina. Varto (2005, 34) katsoo yhden laadullisen tutkimuksen olennaisen lähtökohdan piilevän siinä, että tutkija on aina myös tutkimansa merkitysyhteyden osa. Koko tutkimusprosessin ajan olemme koettaneet tiedostaa tämän ja pyrkinneet toimintamme läpinäkyvyyteen. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 161) kirjoittavat tutkimuksen objektiivisuuden olevan vaikeammin tavoitettavissa laadullisen tutkimuksen piirissä, sillä tutkija ja “se mitä tiedetään” ovat tiiviisti yhteen sidottuja. Varton (2005, 34) mukaan ihmistä tutkivan on ylipäättään mahdotonta asettua ulkokohtaisen tarkkailijan rooliin.

Koska olemme tämän tutkimuksen näkökulmasta kahdessa roolissa, tutkijoina ja opiskelijoina, osa tutkittavaa yhteisöä, yksi tutkimuksemme tiedonkeruun peruslähtökohdista on ollut tämä sisäpiiriläisyys (Juvonen 2017, 389). Tästä on epäilemättä ollut meille hyötyä esimerkiksi haastateltavien hankkimisessa ja heidän luottamuksensa voittamisessa, mutta toisaalta esimerkiksi tutkimukseen liittyvien tietojen salassa pitämiseen olemme joutuneet kiinnittämään erityistä huomiota, koska olemme tekemisissä haastateltujen ihmisten kanssa myös muissa, kuin tutkimuksen tekemiseen liittyvissä yhteyksissä (Juvonen 2017, 399–400). Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoista, etenkin koulutuksen syventävän vaiheen opiskelijoista, puhuttaessa kyse on suhteellisen pienestä joukosta ihmisiä, joten esimerkiksi sitaattien perusteella tapahtuvaa tutkittavien tunnistamista olemme joutuneet pohtimaan paljon.

Erityistä etua olemme sisäpiiriläisyytemme vuoksi saaneet siitä, että meillä on yhteisiä kokemuksia tutkimukseen osallistujien kanssa. Meillä voidaan katsoa olevan jaettua ymmärrystä luokanopettajaopiskelijoiden kokemusmaailmasta ja tunnemme esimerkiksi monet käsitteet ja puhettavat, joita tutkimukseen osallistuvat käyttävät. Olemme myös sisäpiiriroolimme vuoksi eri tavalla sitoutuneet tutkimusaiheeseemme, kuin ulkopuoliset tutkijat. Toisaalta tämä on voinut kääntyä liialliseksi ”kotoisuudeksi” haastattelutilanteessa, mikä taas on voinut kätkeä taakseen olennaista tietoa. Esimerkiksi itsestään selvät ja yhteisesti jaetut kokemukset ovat sellaisia, jotka helposti jäävät vaille analyysivaiheen kannalta hedelmällisiä selityksiä. (Juvonen 2017, 401–402.) Tämän havaitsimme konkreettisesti, kun törmäsimme analyysivaiheessa moniin hedelmällisiin keskusteluihin, jotka olisivat kuitenkin syvemmän analyysin mahdollistamiseksi edellyttäneet jo haastattelutilanteessa tarkentavien kysymysten esittämistä ja esimerkiksi käytetyn käsitteen merkityssisällön erittelyä. Eräs tällainen käsite tässä tutkimuksessa oli omanlaisuus, jota käytettiin pohdittaessa mahdollisuuksia kasvaa autonomiseksi opettajapersoonaksi. Sitä käytettiin haastatteluissa samassa yhteydessä, mutta opiskelijoiden vastusten tarkempi luenta osoitti, että heistä kaikki tulkitsivat omanlaisuutta eri tavalla.

Tutkijoina toimimme kaksoisroolissa suhteessa tutkittavaan yhteisöön: olemme sekä asianosaisia että tutkijoina yhteisön tarkkailijoita ja havaitsijoita. Tästä seuraa, esimerkiksi se, että meihin on jo lähtökohtaisesti voitu suhtautua eri tavalla kuin yhteisön ulkopuolisiin tutkijoihin. Osallistujilla on esimerkiksi voinut olla meistä ennakkokäsityksiä, jotka ovat rohkaisseet tai estäneet heidän osallistumistaan tutkimukseen. Lisäksi on huomionarvoista, että tutkimuksen sisäpiiriin kuuluvat osallistujat ovat perillä siitä, millaisia oletuksia sisältyy tutkimuskohteena olevaan yhteisöön. Tämä voi saada aikaan sen, etteivät tutkittavat halua samaa yhteisöä edustavien tutkijoiden edessä rikkoa ns. ideaalista kuvaa itsestään yhteisön jäsenenä. (Juvonen 2017, 403–405.) Tämä voi selittää esimerkiksi opettajaopiskelijoiden yhteisön ulkopuolisiksi itsensä kokevien opiskelijoiden näkökulmien näkymättömyyttä tutkimuksessa. Tällaisia ajatuksia ei ehkä ole haluttu tuoda esiin, koska ne rikkovat käsitystä sosiaalisesta, avoimesta ja yhteisön toimintaan kiinnittyneestä ja siihen aktiivisesti osallistuvasta opettajaopiskelijasta.

Tracy (2010, 844) tuo eettisestä näkökulmasta esiin myös kysymykset siitä, kuinka moniäänisenä tutkimus näyttäytyy: millaisen roolin ja äänen tutkittavat siinä saavat ja toisaalta kuinka uskottavana tai merkittävänä he tutkimusta pitävät. Toivomme, että tutkimusprosessin aikana tekemämme ratkaisut kunnioittavat tutkimukseen osallistuneita ja välittävät niitä näkökulmia ja ajatuksia, joita he fokusryhmäkeskusteluissa toivat esiin. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat

kuvasivat kokemustaan fokusryhmiin osallistumisesta positiiviseksi ja itselleen merkitykselliseksi, mikä osaltaan lisäsi meille välittyntä vaikutelmaa tämänkaltaisen tutkimuksen ja ammatilliseen identiteettiin liittyvän keskustelun tarpeellisuudesta. On kuitenkin arveluttavaa sanoa, että toimisimme jonkinlaisena luokanopettajaopiskelijoiden äänenä, koska emme voi olettaa kaikkien opiskelijoiden olevan yksimielisiä tässä tutkimuksessa esittämistämme näkökohdista. Uskomme ja toivomme, että tutkimuksemme kuitenkin antaa osallistujille ja heidän näkökulmilleen näiden ansaitsemaa arvoa ja tuo näkyviin opiskelijoiden identiteettityön kannalta merkityksellisiä ajatuksia opettajankoulutuksesta ammatillisen identiteetin kehittymisen kenttänä.

LÄHTEET

Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma: eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0 (4.p.) Tampere: Vastapaino.

Archer, M. 2000. Being human. The problem of agency. Cambridge University Press.

Beauchamp, C. & Thomas, L. 2009. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. Cambridge Journal of Education 39 (2), 175–189. <https://doi-org.helios.uta.fi/10.1080/03057640902902252>. Viitattu 21.1.2018.

Beijaard, C., Meijer, P.C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and Teacher Education 20 (2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>. Viitattu 21.1.2018.

Berger, P. & Luckmann, T. 2005. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suomentaja V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus. Englanninkielinen alkuteos 1966. The social construction of reality.

Burr, V. 2015. Social constructionism. (3.p.) Lontoo: Routledge.

Day, C. & Kington, A. 2008. Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. Pedagogy, Culture & Society 16 (1), 7–23. <https://doi-org.helios.uta.fi/10.1080/14681360701877743>. Viitattu 21.1.2018.

eNorssi – Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto. 2017. Ohjatun harjoittelun arviointi 2016–2017. <http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2016-2017/valtakunnallisen-harjoittelukyselyn-kooste-2016-2017-lo>. Viitattu 23.1.2018.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (10.p.) Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.

Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiuus rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 90–142.

Goodson, I. 2005a. Preparing for post-modernity. Storying the self. Teoksessa I. Goodson. The selected works of Ivor F. Goodson. Lontoo: Routledge, 181–186.

Goodson, I. 2005b. The story so far. Teoksessa I. Goodson. The selected works of Ivor F. Goodson. Lontoo: Routledge, 187–199.

Goodson, I. 2005c. The personality of educational change. Teoksessa The selected works of Ivor F. Goodson. Lontoo: Routledge, 241–248.

Hacking, I. 2009. Mitä sosiaalinen konstruktionismi on? Suomentaja I. Koskinen. Tampere: Vastapaino.

Hall, S. 2002. Identiteetti. (suom. ja toim.) M. Lehtonen & J. Herkman. Tampere: Vastapaino.

Heikkinen, H. L. T. 1999. Tulla opettajaksi – tulla siksi mitä olet. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos: opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 47–63.

Heikkinen, H. L. T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. OKKA-säätiön vuosikirja 2000, 8–19.

Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. 2007. Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H.L.T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto, 15–27.

Heikkinen, H.L.T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Tynjälä, P. 2014. Opettajankoulutuksesta työelämään. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyysölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014. Opetushallitus, 45–54.

http://www.oph.fi/download/163626_opettajankoulutuksen_tilannekatsaus.pdf. Viitattu: 12.12.2017.

Heikkinen, H.L.T., Aho, J. & Korhonen, H. 2015. Ope ei saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

<http://www.osaavaverme.fi/selvitystyö-1/Raportti/ope-ei-saa-oppia-opettajankoulutuksen-jatkumon-kehittäminen>. Viitattu: 12.12.2017.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita (15.p.) Helsinki: Tammi.

Hong, J. 2010. Pre-service and beginning teacher's professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530–1543.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>. Viitattu 21.1.2018.

Izadinia, M. 2013. A review of research on student teachers' professional identity.

British Education Research Journal, 39 (4), 694–713.

<https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>. Viitattu 3.2.2018.

Juvonen, T. 2017. Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 398–410.

Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana.

Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 19–58.

Kansanen, P. 2008. Opettajankoulutuksen muuttuvat paradigmat. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: koulutus - arvot - uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlakirja. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 161–171.

Kari, J. & Heikkinen H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.

Kelchtermans, G. 2005. Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana - Opettajien itseymmärrys, haavoittuvuus ja reflektio. Teoksessa E. Estola, H.L.T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulun yliopisto, 60–99.

Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 7–26.

Kinos, J., Lindén, J., Saari, A. & Värri, V-M. 2015. Onko kasvatustiede aidosti opettajaksi opiskelevien pääaine? Kasvatus 46 (2), 176–182. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1754177>. Viitattu 28.3.2018.

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (3.p.). Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–51.

Koski-Heikkinen, A. 2008. Opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen. Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 103–112.

Korthagen, F. 2004. In search of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and teacher education 20 (1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>. Viitattu: 14.4.2018.

Kyrö-Ämmälä, O. 2012. Tutkimuksen opettamista ja opetuksen tutkimista – tutkivan opettajuuden konstruointi luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen. (toim.) Oppiminen ajassa – kasvatustulevaisuuteen. Joensuun kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, kasvatustieteen tutkimuksia 61, 158–171.

Lahti, J., Siitari, S. & Eteläpelto, A. 2002. Miten yhteisöllinen pienryhmäprosessi rakentaa opettajiksi opiskelevien ammatillista subjektiutta? Teoksessa H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala (toim.) Kasvatuksen yhteisöt - uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 459–477. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20113101098>. Viitattu 13.4.2018.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (2.p.). Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–51.

Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5996-2>. Viitattu 11.12.2017.

Lapinoja, K.P. & Heikkinen, H.L.T. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 46. Vuosikirja, 144–161.

Lapinoja, K-P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006. Jyväskylän yliopisto.

Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. OKKA-säätiön vuosikirja 2000, 88–97.

Liamputtong, P. 2011. Focus group methodology: introduction and history. Teoksessa P. Liamputtong. Focus group methodology: principles and practice. <http://dx.doi.org/10.4135/9781473957657>. Viitattu 19.12.2017.

Lindeberg, A-M. & Pitkäniemi, H. 2013. Minäpystyvyys, vuorovaikutustaidot, ammattikuvat ja valintakriteerit luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeissa ja toisen opiskeluvuoden kokemusten jälkeen. *Kasvatus* 44 (1), 58–72. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1601251>. Viitattu 13.11.2017.

Lindén, J. 2002. Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen. Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-11571>. Viitattu 30.10.2017.

Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Räkköläinen, E., Helin, E., Pohjonen, P., Volmari, K. & Nyysölä, K. 2014. Johdanto. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Räkköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyysölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014. Opetushallitus, 6–22. http://www.oph.fi/download/163626_opettajankoulutuksen_tilannekatsaus.pdf. Viitattu 13.4.2018.

Mankki, V. 2015. Keneen valinta kohdistuu? Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintaa ohjaavat soveltuvuuskäsitykset. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201505201440>. Viitattu 20.4.2018.

Meri, M. 2005. Miksi (ei) perusopetuksen opettajan koulutus opettajankoulutuksen tutkintouudistuksen tavoitteena? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Keuruu: PS-kustannus, 253–265.

Mezirow, J. 1990. How critical reflection triggers transformative learning. Teoksessa J. Mezirow & kumpp. *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning* (1.p.). San Francisco: Jossey-Bass.

Mikkilä-Erdmann, M. & Iiskala, T. 2013. Miksi luokanopettaja tarvitsee tieteellistä ajattelutapaa ja tutkimustaitoja työnsä perustaksi? *Kasvatus* 2013 (4), 433–437. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1614734>. Viitattu 20.10.2017.

Mikkola, A. 2005. Tutkinnot uudistuvat opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Keuruu: PS-kustannus. 219–230.

Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ulbani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 27–50.

Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopistopaino.

Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–21.

Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 61–105.

Nikkola, T. 2013. Miksi ryhmä ei ryhdy työhön? Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 59–91.

Onnismaa, J. 2006. Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 11–23.

Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N. & Zoran, A. 2009. A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. International journal of qualitative methods 8 (3), 1–21. <https://doi.org/10.1177/160940690900800301>. Viitattu 13.11.2017.

OAJ. 2016. Opetusalan työolobarometri 2015. OAJ:n julkaisusarja 4/2016. Luettavissa: <https://www.oaj.fi/cs/oaj/OAJn%20tyoolobarometri%20>. Viitattu: 12.12.2017.

Opetushallitus. 2017a. Opetushallinnon hakijapalvelu Opintopolku 2017. <https://opintopolku.fi/wp/fi/>. Viitattu 18.4.2018.

Opetushallitus. 2017b. Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. Yliopistoihin hakeneet ja paikan vastaanottaneet. <https://vipunen.fi/fi-fi> Viitattu 23.1.2018.

Parsons, M. & Stephenson, M. 2005: Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and teaching* 11 (1), 95–116.
<http://dx.doi.org/10.1080/1354060042000337110>. Viitattu 21.1.2018.

Rajakaltio, H. & Syrjäläinen, E. 2010. Näkökulmia täydennyskoulutuksen ja opettajankoulutuksen kehittämiseen. Teoksessa E. Lindfors & J. Pullinen (toim.) *Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä. 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 219–229.

Rantala, J., Salminen, J. & Sääntti, J. 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ulbani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 51–76.

Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A. & Laiho, A. 2012. *Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Ropo, E. 2015. Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere University Press, 26–47.

Ruohotie, P. 2004. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 106–122.

Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Tampere University Press. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8253-3>. Viitattu 20.4.2018.

Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma. Tampere University Press, 168–178.

Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into Kustannus.

Salminen, J. & Sääntti, J. 2013. Kuinka opettajia tulisi kouluttaa? Kasvatus 2013 (4), 428–432. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1614730>. Viitattu 20.9.2017.

Schön, D. A. 1983. The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.

Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkäniemi, H. & Maaranen, K. 2014. Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. European journal of teacher education 37 (2), 204–219. <https://doi-org.helios.uta.fi/10.1080/02619768.2014.882309>. Viitattu 7.2.2018.

Stenberg, K. 2011. Working with identities: promoting student teachers' professional development. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 321. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5782-3>. Viitattu 7.2.2018.

Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. 2006. Opettajaksi opiskelevien kertomaa: opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksista yliopistossa. Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle -tutkimuksen loppuraportti. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Sääntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. Kasvatus & Aika 2 (1) 2008, 7–22. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1475415>. Viitattu 20.9.2017.

Tirri, K. 2008. Etiikan “uusi tulo” opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: koulutus - arvot - uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhla kirja. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 189–198.

Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2017. How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education* 63, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013>. Viitattu 3.2.2018.

Tracy, S. 2010. Qualitative quality: eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry* 16 (10), 837–851. <https://doi-org.helios.uta.fi/10.1177/1077800410383121>. Viitattu 4.4.2018.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 223–241.

Varto, J. 2005. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Saatavilla http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. Viitattu 21.4.2018.

Vaughn, S., Schumm, J.S. & Sinagub, J. 1996. *Focus group interviews in education and psychology*. USA: Sage Publications.

Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipoliitikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & aika* 4 (4), 63–81. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1480107>. Viitattu 20.9.2017.

Värri, V-M. 2010. Opettajankoulutuksen sivistystehtävät globaalin vastuun aikakaudella. Teoksessa E. Lindfors & J. Pullinen (toim.) *Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä. 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 35–55.

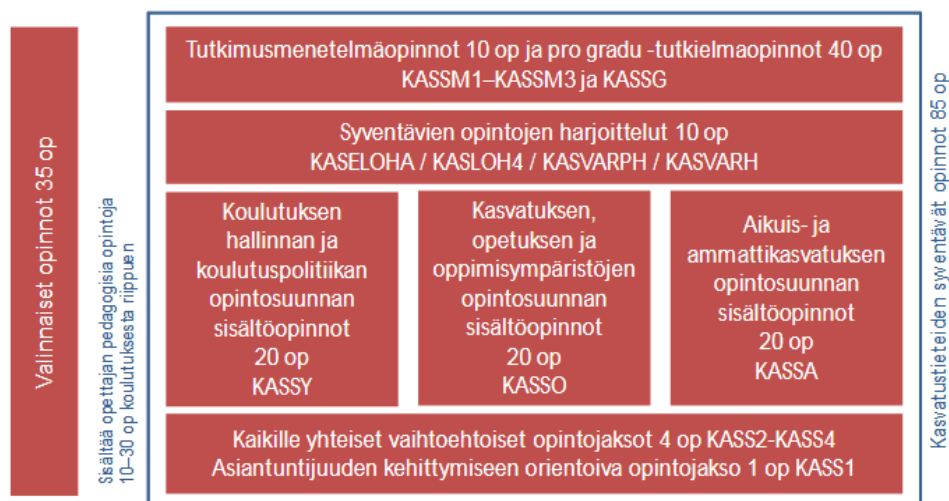
Wilkinson, S. 1998. Focus group methodology: a review. *International Journal of Social Research Methodology* 1 (3), 181–203. <https://doi.org/10.1080/13645579.1998.10846874>. Viitattu 19.12.2017.

Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma 2015–2018
KK-tutkinto 180 op
Luokanopettajan koulutus (LO)



Kasvatustieteiden kandidaattiohjelman rakenne Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen osalta (Kasvatustieteiden tiedekunnan verkkosivut 2017).

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriopinnnot 2015–2018
KM-tutkinto 120 op



Opettajan pedagogiset opinnot 60 op (KM-tutkinnossa 10–30 op koulutuksesta riippuen):
 sisältävät O-koulutukseen mahdollisuus hakeutua VAKA-koulutuksessa ja erillinen valinta FI OKAS-koulutuksessa

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriopintojen rakenne Tampereen yliopistossa (Kasvatustieteiden tiedekunnan verkkosivut 2017).

Sisällönanalyysin koonti

Abstrahointi	Pääteema	Alateema	Esimerkki aineistosta
Henkilökohtainen opintoihin suuntautuminen	Orientaatio	Rohkeus	-- <i>Mutta jos sulla on vaan rohkeutta lähtee tekeen vaikka JOO-opintoja tonne tai käydä vaihdossa, niin emmä oo ikinä kuullu, että täällä oltais rajotettu ketään sitte kuitenkaan. (R1, H3)</i>
		Kriittisyys	-- <i>Se, et on kriittinen, ni sehän saattaa olla just se, mikä herättää sitä sun omaa ajattelua. Siis se, että on joku epäkohta. (R1, H1)</i>
		Mahdollisuuksien hyödyntäminen	<i>Kyl se (ajattelun herääminen) musta aina vaatii semmosen sisälähtösen halun siltä yksilöltä iteltään. Että koulutus voi antaa impulsseja ja se voi antaa niinku hedelmällisen maaperän, mitä se varmasti antaa, koska täällä on niin paljon ihmisiä. Mut ehkä enemmän on kyse siitä, miten se yksilö tavallaan vaalii niitä tilaisuuksia. (R1, H2)</i>
Henkilökohtainen opintoihin suuntautuminen	Valinnat	Valinnat opinnoissa	<i>Kyllähän täällä ohjataan noissa vähissä HOPS-jutuissa siihen, että "valitkaa niitä sivuaineita sen mukaan, et millä sitten voitte työllistyä". Kyllä sitä niinku aika paljon toivotetaan. Ei sillai niinku, et "valitkaa niitä ittenne takia". Yks opettaja on sanonu silloin, kun alotettiin opinnot, et ehkä täällä kannattaa opiskella jotain sellasta, mikä ei oo sulle itelle vahvinta. (R1, H1)</i>
		Valinnat ja opintojen ohjaus	<i>Mä ainaki toivoisin -- semmosta henkilökohtasta, oli se sitten HOPS-opettaja tai joku muu, että ainakin kandivaihe meni meillä silleen, että annettiin kaikille ne samat ja nämä käyt ja ei oikein ees ollu tietoa siinä vaiheessa, että voisin käydä vähän eri vaiheessa tai nopeemmin tai hakea jostain muista (tiedekunnista). Et piti ite tehdä se työ, että mitä kaikkee mä voin täällä Tampereella opiskella -- et olis joku joka tietäis, jonka kaa vois puhua ja miettiä että mitä mä ehkä haluaisin ja mitä mä ehkä haluaisin olla. (R3, H12)</i>

Yhteisö	Vertaisryhmä	Opiskelukaverit	<i>Kyllä mäki koen, et tavallaan niinku sen oman kaveripiirin keskustelut tuo paljon, koska usein keskustellaan niinku hyvässä hengessä, vaikka oltais eri mieltä. Et se tapahtuu niinku tosi rakentavasti -- (R2, H7)</i>
		B-ryhmä	<i>-- Se oma b-ryhmä on ollu se kaikista niinku läheisin, joitten kaa voi käydä ihan mitä tahansa läpi. (R2, H6)</i>
		Vertaispaineet	<i>Et sitä jotenkin luo muista ihmisistä semmosen tosi omituisen kuvan, vaikka oikeesti samassa veneessä tässä kaikki kellutaan. (R1, H2)</i>
		Ajatusten jakaminen	<i>Ite ainaki prosessoi (ajatuksia) pään sisällä ensin ja sitte lähtee just keskusteleen graduparin -- ja meidän kaveripiirissä on paljon opettajia, niin paljon on niitä teepöytäkeskusteluja -- (R2, H3)</i>
		Muiden samankaltaisuus	<i>-- Mä ite pidin itteeni et mä oon jotenki aika sosiaalinen, mut sitte kun tuli tänne, ni sit sitä huomaskin, että aha, et mä en ookaan yhtään sosiaalinen verrattuna näihin muihin. Että hirveen sellasia tyyppejä valitaan jotenki sitte. (R3, H14)</i>
		Muiden erilaisuus	<i>Mun mielestä tääl on ollu ihanaa siitä asti ku tänne pääsi, ni mä totesin et tääl on hirveen erilaisia ihmisiä ja -- se on vaan voimistunu täällä itellä, semmonen kuva siitä, et kaikkien opettajien ei tarte olla samanlaisia -- ja mun mielestä se on myös oppilaille hyväks et me ei kaikki olla samanlaisia opettajia. (R1, H3)</i>
Yhteisö	Opettajankouluttajat	Yliopisto-opettajat	<i>-- Mä pystyn nimetä ehkä muutaman opettajan, joka on ollu mulla yliopiston aikana, jotka mä koen että on niinku halunnu tukea sitä opettajuutta -- mutta ei todellakaan kaikki. (R2, H7)</i>
		Harjoittelun ohjaajat	<i>-- Mulla oli kyllä tosi hyvä ohjaaja siellä (perusharjoittelussa), jonka kanssa sit käytiin paljon keskusteluja. Sieltä tuli paljon -- hyviä ajatuksia ja semmosta peilaamista -- (R3, H14)</i>

Yhteisö	Opintojen ilmapiiri	Sallivuu	<i>Kyllä mun mielestä voi (kasvaa omanlaiseksi opettajaksi), ei täällä kukaan oo ainakaan mulle ikinä sanonu, että älä tee noin tai että tollanen opettaja et voi olla -- (R3, H13)</i>
		Yhteistyö vs. kilpailu	<i>-- Tuntuu, että sitä (yhteistyötä) niin painotetaan muutenkin, että se opettajan rooli on muuttunu siitä, että luokahuoneen ovet on täysin suljetut ja tehdään yksin. Ni että jotenki se näkyy täs koulutuksessakin, et meit koko ajan viedään siihen, että me opitaan tekeen yhteistyötä ja toimimaan niinku avoimemmin siellä koulun sisällä. (R3, H14)</i>
		Suorituskeskeisyys	<i>-- Et sä opettelet ne (kurssien asiat) kuitenkin vähän ulkoo etkä siinä vaiheessa ehkä niinku sisäistä niitä sen suuremmin muuta kun tiedät niinku vähän eri teorioista ja eri ideoista mutta onks se niinku liikaa sitä tenttiin lukemista, et ei oo niinku itselleen tavallaan opiskelua vaan niitä suorituksia varten opiskelua. (R2, H8)</i>
Konteksti	Opiskelumuodot	Kontaktiopetus	<i>-- On tärkeetä, että on lähiopetusta ja sitä oikeeta vuorovaikutusta, että ei oo niitä verkko-opintoja vaan liikaa, ettei siinä kohtaa liiasti niinku leikata siitä. (R1, H5)</i>
		Pienryhmät	<i>-- Semmoses pienryhmätilantees sun on helpompi jotenkin -- vaik kysyy (luennoitsijalta) -- tai jotenki niinku lähtee sitä kautta muodostaan sitä omaa ajatusta ja vähän kyseenalaistamaan, kun sit siin luennolla -- tulee semmonen olo, et onks tää nyt tarpeeks hieno ajatus et tän voi sanoo ääneen. (R3, H15)</i>
		Luennot	<i>-- Sen luennon näkee jotenkin niin semmosena sen luennoitsijan monologina et ei oo ehkä kasvanu semmosta luentokulttuuria, semmosta dialogista tavallaan -- et uskaltais millon tahansa kysyy. Et ehkä se johtuu myös tavallaan niinku siitä luentosalin tavallaan arkkitehtuurista, niinku rakenteista tai sit siitä et sielä on niin paljon niitä ihmisiä. (R2, H8)</i>
		Opinnäytteet	<i>Siinä (tutkielman tekeminen) sai toteuttaa itteään aika paljon. Ehkä se niissä tutkielmissa onkin, et sä valitset sen aiheen, mikä sua kiinnostaa ja sä sukellat siihen teoriaan, niin siihen suhtautuukin ihan eri lailla sitte. (R1, H3)</i>
		Tehtävät ja materiaalit	<i>-- Mun mielestä kans ne oppimispäiväkirjat on ollu hyviä, et niissä on joutunu vähän käymään läpi niitä omia ajatuksia -- (R2, H6)</i>
		Vaatimukset ja tavoitteet	<i>Et sä voit niinku jollain ykkösellä (arvosana) vetää läpi niinku osaamatta yhtään mitään oikeestaan aika monessa kohtaa. (R1, H4)</i>

		Opetusharjoittelu	-- <i>Mun mielestä me eletään vähän tällätteessä satumaaailmassa täällä, et me puhutaan hirveen hienoja, mut sit kun sä pääset kentälle niin sä huomaat, et sä et pystykään hyödyntään niitä hienoja puheita, mitä me täällä tehdään. Hirvee ero on lehtoreissa, et näät sen, kuka lehtori on tehny kenttätöitä ja he yleensä jakaa niitä konkreettisia neuvoja. -- (R1, H3)</i>
Konteksti	Opintojen rakenne	Opintojen putkimaisuus	-- <i>Kun mun yks kaveri on sairastellu jonkun verran niin se tippu pois tästä putkesta, koska ei päässy tiettyihin opintoihin niin ei voi jatkaa siinä putkessa eteenpäin. -- et kyl se on aika yleinen meillä et puhutaan paljon siitä et tää on tämmönen putki. (R2, H9)</i>
		Opintojen alkuvaihe	<i>Just se alkuvaihe, siinä oli niinku niin äärettömän paljon siinä lyhyessä ajassa, että joutu osan hommista tekeen sillai vaan äkkiä pois, johon ois halunnu paneutua tosi hyvin. (R1, H4)</i>
Reflektio	Reflektio opinnoissa	Reflektio vaatimuksena	<i>Mut olihan meillä niinku alussa ihan hirveesti luentopäiväkirjoja ja jotain johon just nimenomaan piti reflektoida koko aika kaikkee. -- (R2, H10)</i>
		Reflektio itsen tutustumisena	-- <i>Siellä (erikoistumisopinnoissa) ollaan menty ihan kokonaan pois sieltä niinku opettamisen ääreltä ja ollaan menty sillain syvälle omaan identiteettiin ja ollaan tutkittu sitä, kuka sä oot, miten sä koet maailman ja ehkä vähän sivuttu kasvatusta -- (R1, H1)</i>
		Aika ja tila reflektiolle	<i>Nyt joillain maisterikursseilla, ihan yksittäisillä, on tullu yllätyksenä et siellä on ollu tilaa pohtia ja puhuu asioista, eräällä kurssilla oli paljon aikaa ja mahdollisuutta, et siellä käytettiin aikaa keskusteluun. -- (R2, H6)</i>

Tutkimukseen osallistuvan suostumuslomake

Tutkimuksen työnimi

Omanlaiseksi vai samanlaiseksi? - Luokanopettajakoulutuksen mahdollisuudet oman opettajuuden ja kasvatustieteen rakentumiselle opiskelijoiden kokemina

Tutkijoiden yhteystiedot

Moona Klemola klemola.moona.m@student.uta.fi

Heta Yli-Panula salovaara.heta.i@student.uta.fi

Tutkimuksen ohjaaja

Helena Rajakaltio helena.rajakaltio@staff.uta.fi

Tutkimuksen taustatiedot

Tutkimus on osa pro gradu -tutkielmaa, joka toteutetaan Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa kasvatustieteiden tiedekunnassa.

Aineistonkeruu tapahtuu keväällä 2017 ja tutkimuksen odotettu valmistumisaika on syksyllä 2017.

Tutkimusaineiston käsittely ja säilyttäminen

Tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti. Aineisto tallennetaan videonoinnin ja äänitallennuksen avulla. Tämän jälkeen tutkijat litteroivat aineiston kirjalliseen muotoon. Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ei luovuteta kolmansille osapuolille. Tutkimuksen tulokset raportoidaan niin, että tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti säilyy.

Tutkimuksen tekijät vastaavat tutkimusaineiston turvallisesta ja luottamuksellisesta säilyttämisestä. Haastatteluaineisto siirretään tietokoneelle ja poistetaan tallennuslaitteista. Myös kirjalliseen muotoon purettu aineisto säilytetään tietokoneella. Tutkittavien suostumuksesta tutkijat säilyttävät kerätyn aineiston mahdollista myöhempää tutkimustyötä varten.

Tutkittavan oikeudet ja velvollisuudet

Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Tutkittava voi missä vaiheessa tahansa muuttaa mieltään osallistumisensa suhteen. Tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja tulokset raportoidaan niin, ettei niiden perusteella voi tunnistaa tutkittavan henkilöllisyyttä.

Tutkittava sitoutuu siihen, ettei luovuta tutkimukseen, aineistonkeruuseen tai muihin osallistujiin liittyviä tietoja ulkopuolisille tahoille. Aineistonkeruutilanteet ovat ehdottoman luottamuksellisia.

Tutkittavan suostumus

Olen lukenut ja ymmärtänyt tämän suostumuslomakkeen sisällön. Olen saanut vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Allekirjoittamalla tämän lomakkeen osallistun tähän tutkimukseen ja annan tutkijoille luvan käyttää tutkimusaineistoa myös mahdollisessa myöhemmässä tutkimustyössä.

Paikka ja aika: _____

Allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____